

d/perspectivas siglo XXI

La investigación en el ámbito de la
comunidad estudiantil.



DIRECTORIO

Director Editorial

Eduardo Pérez Archundia

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México

Jefa de Edición

Sonia Yadira Águila Camacho

Campus Universitario Siglo XXI

Comité Editorial

Eduwiges Zarza Arizmendi

Campus Universitario Siglo XXI

Alfredo Gordillo González

Campus Universitario Siglo XXI

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado de
México, Facultad de Economía

Consejo Editorial

Julio Juan Villalobos Colunga

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México

Nelly Rosa Caro Luján

El Colegio Mexiquense A.C.

Gabriel José Horta Baas

Hospital General Regional Número 1.
“Lic. Ignacio García Téllez”, Instituto
Mexicano del Seguro Social. Yucatán,
México

José Miguel Hernández Mansilla

Centro San Rafael-Nebrija de Cien-
cias de la Salud, Madrid

Josefina García González

Editorial Santillana

María Leticia Galeana Reyes

Universidad INACE

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo

Universidad Albert Einstein

Xiomara Rodríguez Mondragón

Universidad Autónoma del Estado
de México

Jhony A. De la Cruz Vargas

Instituto de Investigación en Ciencias
Biomédicas. Universidad Ricardo
Palma. Lima, Perú

Diana Genoveva Guerrero Arce

Centro Universitario de Oriente

Diseño

Laboratorio de Creación Digital

D’Perspectivas Siglo XXI, volumen 6, número 11, es una publicación semestral, editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.

5 de Mayo No. 304
Centro Loreto, Zacatecas C.P. 98830
Tel. (722) 2183084
www.cusxxi.edu.mx, dperspectivas@cus21.mx

Editor responsable: Eduardo Pérez Archundia.

Reserva de derechos al uso exclusivo:

No.04-2019-081217434700-203

ISSN (electrónico): 2448-6566

DOI: <http://doi.org/10.53436/Y1LiuX47>

Ambos expedidos por la Dirección de Reservas de Derechos del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento de Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec. C.P. 51350. Tel. (722) 3187228.

Este número se terminó de editar el 22 de Febrero de 2019.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y/o utilización de los materiales haciendo mención de la fuente.

Presentación	5
Correlación entre satisfacción corporal y bullying en estudiantes de primaria <i>Aixa Nallely García Albarrán</i>	6
Educación emocional en la formación de estudiantes mediadores <i>Mónica Ivonnee Córdoba Camargo</i>	20
Percepción del uso de redes sociodigitales por parte de docentes del Estado de México <i>Claudia Odette Delgado Trujillo</i>	33
Educación en las universidades de hoy para el mañana <i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	48
El desarrollo de la persona en la práctica de la Filosofía para niños <i>Minerva Gutiérrez Sánchez</i>	66

Presentación

En este número de la Revista D'Perspectivas contamos con escritos que pueden agruparse en dos líneas discursivas que, al final del camino, se cruzan entre sí: relaciones interpersonales en las comunidades académicas y formación del ser en los centros escolares.

Los trabajos de Aixa Nallely García “Correlación entre satisfacción corporal y bullying en estudiantes de primaria”, Mónica Ivonnee Córdoba “Educación emocional en la formación de estudiantes mediadores” y Claudia Odette Delgado “Percepción del uso de redes sociodigitales por parte de docentes del Estado de México” abordan en conjunto la complejidad de las relaciones interpersonales que tienen lugar en las escuelas. Cada artículo presenta una dimensión distinta sobre la forma en que conviven los miembros de una comunidad académica. Se señala la relevancia de la satisfacción o insatisfacción corporal en relación con las formas de interacción entre pares, específicamente en cuanto a la presencia de bullying hacia infantes que no están satisfechos con su cuerpo. En ese sentido, también se comparte la experiencia de un programa de formación de mediadores para prevenir el acoso escolar y resolver pacíficamente los conflictos que surgen entre jóvenes estudiantes. Además, se expone el pensar de docentes con respecto al uso de las nuevas tecnologías y las redes sociodigitales, no sólo en torno a su aplicación pedagógica sino como nuevos canales de las relaciones interpersonales que pueden favorecer la comunicación con otros actores escolares o pueden ser el escenario de desencuentros y conflictos.

Por su parte, Sonia Yadira Águila en su artículo “Educación en las universidades de hoy para el mañana” y Minerva Gutiérrez en su escrito “El desarrollo de la persona en la práctica de la Filosofía para niños” dirigen la atención hacia un tema sustancial, ¿cómo formar a la persona que tendrá que afrontar los retos de un mundo global? A partir de lo cual surge otra interrogante ¿cuál es el quehacer de las universidades ante este escenario demandante de nuevos talentos y capacidades? Sin duda, nos encontramos en una sociedad que no puede seguir haciendo las cosas de la misma manera, entre éstas, formar a la persona bajo los mismos cánones y procesos. Las escuelas deben mutar, las estrategias didácticas tienen que adaptarse a nuevas condiciones tecnológicas y sociales, pero, sobre todo, el ser que actualmente se está formando ya no puede ser el mismo que hace unas décadas se formaba. Los conocimientos y las destrezas que demanda este mundo global también requieren la sensibilidad social y emocional de lo que podríamos entender como un nuevo modelo de persona. Así, una nueva forma de entender la educación se posiciona como un componente clave para el desarrollo de una mejor sociedad.

Correlación entre satisfacción corporal y bullying en estudiantes de primaria

Correlation between body satisfaction and bullying on primary school students



Aixa Nallely García Albarrán

Psicoterapeuta privada

Contacto: aixa.nallely06@gmail.com

Recepción: 14/09/2018

Aceptación: 30/10/2018

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Y1LiuX47>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/4Xu7i1Ly>

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar si existe correlación entre el Bullying y la satisfacción corporal, variables de gran interés y relevancia para los educadores. Esto se aborda desde un enfoque cuantitativo, mediante una investigación con estudiantes de una escuela primaria urbana de quinto y sexto grado, a los que se les aplican dos instrumentos: el Cuestionario para la Exploración del Bullying y el Test de satisfacción con la imagen corporal. Los resultados se procesaron estadísticamente mediante el índice de correlación de Pearson. Se encontró que la percepción de los estudiantes es que casi nunca participan en situaciones de bullying y exponen una alta satisfacción con la imagen corporal, además, no se encontró relación estadísticamente significativa entre las variables. El estudio muestra que la imagen corporal que un individuo tiene de sí mismo no depende de su complexión física sino de cómo se percibe a sí mismo; además, sobresale que el autorreconocimiento como participante en el bullying, como víctima o agresor, representa un riesgo para la estabilidad emocional del sujeto.

Palabras clave: Imagen corporal, Bullying, Insatisfacción corporal.

Abstract

This research analyze the correlation between bullying and body satisfaction, variables of great interest and relevance for educators. This is a quantitative research, with students from an urban primary school of fifth and sixth grade, and two instruments were applied: the Bullying Exploration Questionnaire and the Body Image Satisfaction Test. The results were statistically processed

using the Pearson correlation index. It was found that the perception of the students is that they almost never participate in bullying situations and expose a high satisfaction with the body image, in addition, no statistically significant relationship was found between the variables. The study shows that body image that individuals have of themselves does not depend on their physical complexion but on how they perceive themselves; furthermore, it stands out that self-recognition as a participant in bullying, as a victim or aggressor, represents a risk for the emotional stability.

Keywords: Body Image; Bullying; Body Dissatisfaction.

Introducción

La presente investigación analiza la relación entre el *bullying* y la imagen corporal, entendiendo al primer concepto como cualquier tipo de comportamiento agresivo entre pares con intención de lastimar de manera recurrente, y al segundo, como una representación mental de las formas del cuerpo, la cual considera diversos factores: psicológicos, individuales y sociales.

Existen distintas estadísticas de reportes de *bullying* en México; en específico, en Toluca, una encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2014) menciona que la población de 12 a 18 años que estudia es de 82 mil 633 jóvenes, de los cuales 28 mil 361 son víctimas de *bullying*, representan el 34.3% de alumnos en esta condición. Otras fuentes detallan que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes mexicanos de los niveles preescolar, primaria y secundaria, alrededor del 60 y 70% ha sufrido *bullying* (Gamboa y Valdés, 2019). En tanto que Valadez (2014) señala que México, entre los miembros de la OCDE, ocupa el primer lugar internacional de casos de *bullying* en educación básica; lo que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria tanto en el sector público como privado.

Según la OCDE, un 20% de los estudiantes en México declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes (media OCDE: 19%), y el 13% reconoció que otros se burlaban de ellos (media OCDE: 11%, lo cual deja a México ligeramente por encima de este porcentaje).

Los estudiantes en el decil inferior de rendimiento en ciencias son casi dos veces más propensos que los estudiantes en el decil superior a declarar que son frecuentemente golpeados o empujados, y casi tres veces más propensos

a ser objeto de rumores desagradables. En México, como ocurre en los países de la OCDE que se ubican en la media, las escuelas con altos niveles de acoso escolar obtienen un promedio menor en la puntuación en ciencias de sus estudiantes que las escuelas con bajos niveles, incluso controlando los puntajes por medio del estatus socioeconómico de los alumnos (OECD, 2015).

Por otra parte, también se considera la imagen corporal en este estudio, y uno de los temas que se tocan alrededor de esto son las condiciones que prevalecen en la población mexicana de sobrepeso y obesidad. Esta última está determinada por la exposición a diversos factores a lo largo del curso de vida, inicia en la etapa prenatal y los primeros años de vida, y continúa a lo largo de ésta. Es durante la adolescencia que ocurre un aumento acelerado en la masa y composición corporal, aunado a procesos característicos de la pubertad que resultan en cambios metabólicos los cuales favorecen una acumulación de grasa central. Además, durante esta etapa se terminan de formar hábitos de alimentación y de actividad física, que persisten hasta la etapa adulta (Hernández et al., 2018). Por ello, la imagen corporal se puede ver afectada por la obesidad o el sobrepeso que presenten los adolescentes y púberes, o la simple percepción subjetiva de no estar delgado.

Se considera que la obesidad es uno de los principales problemas de salud pública que trae consigo secuelas sociales y psicológicas para quien la padece, debido a los estereotipos de belleza existentes; las estadísticas muestran que 1 de cada 20 niñas y niños menores de 5 años y 1 de cada 3 entre los 6 y 19 años padecen sobrepeso u obesidad. Esto coloca a México entre los primeros lugares en obesidad infantil a nivel mundial, problema que se presenta más a menudo en los estados del norte y en comunidades urbanas (UNICEF, 2016).

El estudio de los factores asociados con el sobrepeso en la población infantil se ha enfocado principalmente en el desbalance energético (mayor consumo de alimentos vs. menor actividad física), en elementos genéticos y perinatales, de estilo de vida sedentario y en otros asociados con el ambiente, caracterizados por la oferta accesible de alimentos densamente energéticos. Además, se ha documentado la importancia de variables socioculturales, entre las que destacan los estilos de crianza parentales, la influencia de los medios masivos de comunicación y los hábitos familiares de alimentación y de actividad física. Así mismo, se ha estudiado la relación de la obesidad infantil con diversas dimensiones de la salud mental, en ello destaca la ansiedad y la insatisfacción con la imagen corporal (Escalante et al., 2016).

En ese sentido, la escuela representa un entorno primordial y significativo, tan sólo después del hogar, cuenta con el potencial de influir o fortalecer hábitos de vida que repercutirán hasta su etapa adulta. Los programas y políticas escolares son importantes instrumentos para promover el desarrollo sostenible y respaldar los derechos de los niños a la alimentación, la educación y la salud; el Registro Nacional de Peso y Talla en Escolares de México levantando del año 2015 al 2016, hizo visible el alarmante paso del 26.2% de niñas y niños con sobrepeso y obesidad en primer grado de primaria al 39.2% con esta condición en sexto grado de primaria (ONU, 2019).

Se ha identificado que infantes y jóvenes con sobrepeso y obesidad conforman un grupo vulnerable al acoso de sus compañeros; en una investigación realizada en Brasil con alumnos que relataron sufrir *bullying* en función de la apariencia del cuerpo, se realizaron cruzamientos con la variable imagen corporal, en ellos se apuntó el aumento de las frecuencias de *bullying* entre los que se sienten muy gordos o muy delgados (Oliveira et al., 2015).

Sin embargo, a pesar de las investigaciones, los programas de intervención y la importancia que la Secretaría de Educación Pública le da al *bullying*, no se logra erradicar o, al menos, disminuir; en la actualidad, los casos de acoso escolar siguen presentes y, a veces, sus consecuencias son trágicas. En ese sentido, cobran relevancia los estudios que documentan que las personas que no cumplen los estándares de belleza socialmente establecidos, especialmente aquellos con sobrepeso u obesidad suelen ser víctimas de *bullying*.

Por ello, surge el interés de llevar a cabo una investigación sobre este fenómeno realizando un estudio con niños de quinto y sexto grado de primaria para conocer si están directamente relacionadas la imagen corporal y la presencia del *bullying*. De tal forma, la pregunta de investigación que dirigió el presente estudio fue: ¿Existe relación estadísticamente significativa entre la percepción de imagen corporal y el *bullying* en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria?

Referentes teóricos

El maltrato entre iguales comenzó a estudiarse de manera sistemática en Suecia, a principios de los años setenta, con el trabajo pionero de Olweus (1973), el cual abrió una dimensión educativa que hasta ese momento no se había explorado. La producción de trabajos realizados en la década de los ochenta, principalmente en Europa, dieron como resultado la organización

del primer congreso internacional sobre *bullying* en 1987, en él se anunciaba que era un fenómeno a escala mundial (Gómez, 2013).

En la actualidad existe un gran interés internacional hacia el estudio y la atención del *bullying*, en un reporte de la Asociación ABC (2019) se refiere que 1 de cada 4 alumnos de primaria en Cataluña asegura haber sido víctima de acoso en la escuela, dicho estudio revela, entre otras cosas, que el aspecto físico es el motivo principal de acoso y el insulto la forma más habitual de acoso observado; al respecto, un 51.7% de los alumnos afirma haber visto alguna situación de acoso y que una de cada tres víctimas no pide ayuda. Según un estudio de la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (2017), para América Latina y España, los casos de *bullying* en México van en aumento, donde 7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso.

Es de vital importancia tratar de erradicar el *bullying*, ya que, como lo menciona Cerezo (2014), numerosas investigaciones confirman consecuencias devastadoras del *bullying* para la salud general de los individuos, por eso propone que la respuesta reside en formar a los docentes en las dimensiones éticas, ciudadanas, en constituirse como gestores, asesores y mentores para resolver e intervenir creativamente en la resolución de conflictos cotidianos en las escuelas.

Otro punto fundamental a considerar es que, de acuerdo con Ortega (2005), desde pequeños los niños aprenden juegos donde está implícito el esquema de dominio-sumisión, lo cual les permite aprender el control de su propia agresión y el ideal sería que aprendieran a poner límites a la violencia de los otros.

El *bullying*, conocido también como acoso escolar, se define como un comportamiento agresivo intencionado con el objetivo de producir daño y tiene tres características primordiales: se produce entre escolares, ocurre de manera reiterada en el tiempo y la relación entre los implicados es asimétrica, es decir, en esta relación la víctima está siempre en inferioridad en algunas condiciones (Gutiérrez, 2004).

El término deriva de una palabra inglesa, aceptada a nivel mundial para referirse al acoso entre compañeros, y es definido como una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas (persona, grupo o institución) adopta un rol dominante y obliga por la fuerza

al otro a ubicarse en uno de sumisión (Gómez, 2013).

Es importante considerar que no en todos los casos donde hay violencia escolar se registra el fenómeno de *bullying*, así que se debe tomar precaución con este tema, pues en repetidas ocasiones la dinámica cotidiana escolar no permite a alumnos o maestros percatarse de los procesos que ahí se desarrollan, eso ocasiona que otros tipos de violencia se confundan con *bullying*, que las prácticas queden ocultas o pasen inadvertidas, o que se llegue al punto de otorgarles un carácter de aparente normalidad (Gutiérrez, 2004).

Algunas de las consecuencias psicológicas cuando se ha sufrido *bullying*, según Carral (2013), son de índole emocional: baja autoestima, estrés postraumático, cambios de conductas, pesadillas, inapetencia o que el alumno dé excusas para no asistir a la escuela. Por su parte, Gallo (2017) señala que, cuando el acosado se opone a la crueldad del otro, hay un profundo odio hacia sí mismo por no poder detener el acoso, es por ello que, en ocasiones, el ser víctima y no lograr salir de esta situación lleva a las personas a suicidarse.

Ahora bien, se considera que la función tónica del cuerpo es la función primitiva y fundamental de la comunicación y del intercambio: implica ante todo diálogo, pues el cuerpo del niño, en virtud de sus manifestaciones emocionales, establece comunicación con su mundo circundante; el cuerpo es portador de pensamientos en acción, de sentimientos, de emociones y de vitalidad. El cuerpo ocupa un lugar incomparable en la educación inicial, pues todos los aprendizajes suceden en él y a través de él, además, somos sujetos por él (Sassano, 2013).

Es de suma importancia tener presente que durante la niñez se van conformando de modo natural y a través del juego las figuras ideales respecto a la imagen corporal que más tarde, ya sea en la preadolescencia o en la adolescencia, intentarán poner en práctica. La imagen corporal comprende la figura corporal, su forma y tamaño, influida por elementos históricos, culturales, individuales y biológicos que varían con el tiempo (González, 2013).

Para Salazar (2008) la imagen corporal se refiere a la representación mental del tamaño, la figura y la forma del cuerpo (en general y de sus partes); es decir, es el cómo se percibe el individuo y el cómo cree que los demás lo ven. Además, dicha imagen podría implicar sentimientos de insatisfacción, preocupación o satisfacción respecto al mismo y al cómo se actúa a partir de ello (González, 2013). Está formada por diferentes componentes: el

perceptual (percepción del cuerpo en su totalidad o bien de alguna de sus partes), el cognitivo (valoraciones respecto al cuerpo o una parte de éste), el afectivo (sentimientos o actitudes respecto al cuerpo o a una parte de éste y sentimientos hacia el mismo) y el conductual (acciones o comportamientos que se dan a partir de la percepción) (Vaquero, 2013). Así, la representación del cuerpo puede no ser verídica, pues influyen sentimientos positivos o negativos importantes para el autoconcepto, además, se debe considerar que los alumnos están expuestos a los cánones culturales de belleza, los cuales seguramente influirán en algún trastorno de la imagen corporal.

Aquellos sujetos que, al evaluar sus dimensiones corporales, manifiestan juicios valorativos que no coinciden con las dimensiones reales, presentan una alteración de la imagen corporal y una mayor influencia socio-cultural, relacionada a una mayor percepción de la grasa corporal, a una menor valoración del autoconcepto físico general y a una mayor insatisfacción con la imagen corporal (Vaquero, 2013). En ese sentido, la evidencia apunta a que la preocupación por la imagen corporal a edades cada vez más tempranas repercute en el desarrollo de alteraciones emocionales, lo cual influye en la generación de otros problemas, como son los trastornos de conducta alimentaria (Borda, 2016).

Método

El objetivo del presente estudio fue correlacionar la imagen corporal y *bullying* en un grupo de estudiantes de una escuela primaria. Las variables implementadas fueron imagen corporal y *bullying*. Las definiciones conceptuales de estas variables se presentan a continuación:

La imagen corporal, según Baile (2002), es una representación mental amplia de la figura corporal, su forma y tamaño, la cual está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos (González, 2013). El *bullying* es un tipo de agresión por parte de algunos compañeros, ya sea por amenazas, burlas, golpes u otro tipo de maltrato, de manera continua o reiterada, lo cual, provoca inseguridad y, en ocasiones, deseos de abandonar la escuela (Estrada y Jaik, 2011).

La hipótesis planteada es que la percepción de imagen corporal sí tiene relación estadísticamente significativa con la práctica de *bullying* en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria.

La muestra empleada fue de tipo intencional, no probabilístico, se conformó por 168 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una escuela pública ubicada en una colonia urbana de estrato medio bajo.

Los instrumentos aplicados fueron dos: el Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU), elaborado por Miguel Ángel Estrada y Adla Jaik Dipp (2011), explora con qué frecuencia se presenta el *bullying* en alumnos. Contiene 70 ítems todos ellos con un formato de respuesta de escalamiento tipo Lickert de cuatro valores numéricos del 1 al 5, el 1 es nunca, el 5 es siempre. Está estructurado en tres partes de acuerdo con los actores principales del *bullying*: víctima (24 ítems), agresor (24 ítems) y observador (22 ítems). Así como el Test de Satisfacción con la Imagen Corporal (SIC) instrumento diseñado por García Tornel y Gaspar, adaptado por Raich et al. (1996), que se basa en el dibujo del cuerpo humano donde el sujeto auto puntúa sus diferentes partes del cuerpo y su aspecto físico en general, calificando cada parte con valores del 1 al 10 (cuanto más alta es la puntuación, mayor es el nivel de satisfacción). Esta versión consiste en un listado de 18 partes del cuerpo, para cada una de las cuales el participante reporta su nivel de satisfacción en una escala entre 0 y 10. Los 18 ítems se pueden promediar para obtener un índice de satisfacción corporal general, así mismo, para estimar la insatisfacción con la imagen corporal.

El procesamiento estadístico se realizó mediante el índice de correlación de Pearson, con el cual se pone a prueba la existencia de correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en el Test de satisfacción con la imagen corporal (SIC) y en las tres dimensiones (víctima, agresor y observador) del Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU); los datos recolectados fueron procesados mediante una hoja de cálculo de Excel.

Análisis y resultados

Las respuestas del Test de satisfacción con la imagen corporal (SIC) se procesaron para obtener un puntaje promedio por sujeto, el cual podía ir de 1 a 10, siendo 1 el valor de mayor insatisfacción con su cuerpo y el 10 el de plena satisfacción corporal. Al obtener los promedios individuales se procedió a calcular la media de la muestra, que arrojó un valor de 9.1, y la desviación estándar, en 1.1. Solamente 5 sujetos, de un total de 168, puntuaron por debajo del 6, manifestando una baja satisfacción con respecto a las características de su cuerpo. Esto expone una alta satisfacción con la

imagen corporal entre los estudiantes que conformaron la muestra.

En cuanto al Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU), los valores de respuesta van de 1 a 5, siendo 1 nunca haber sufrido, ejercido o visto *bullying*; mientras que el 5 representa siempre. Para este instrumento se realizó el mismo procesamiento, mediante los promedios individuales de las tres dimensiones (víctima, agresor y observador) se calculó la media, siendo 1.3 como víctima, 1.1 como agresor y 1.5 para observador, en tanto que la desviación estándar fue 0.4, 0.2 y 0.7, respectivamente. Sólo dos sujetos obtuvieron un valor de tres puntos en el rol de víctima, ninguno superó los dos puntos como agresor, mientras que ocho sujetos alcanzaron valores de tres a cinco en el rol de observadores. Los resultados encontrados refieren que la percepción de los estudiantes encuestados es: casi nunca participan en situaciones de *bullying* en su escuela, en ninguno de sus roles.

Posteriormente, se llevó a cabo la prueba de hipótesis mediante el índice de correlación de Pearson, que sigue la siguiente ecuación:

$$r = \frac{n(\sum AB) - (\sum A)(\sum B)}{\sqrt{[n(\sum A^2) - (\sum A)^2][n(\sum B^2) - (\sum B)^2]}}$$

Entonces, si el valor del índice es mayor a 0.05, se acepta la hipótesis nula, que corresponde a la no existencia de correlación estadísticamente significativa entre variables. Si el índice es menor o igual a 0.05, se encuentra una correlación positiva; y si el valor es menor o igual a -0.05, la correlación es negativa.

Se calculó el índice para tres cruces de variables: el primero, que corresponde a la satisfacción corporal y ser víctima de *bullying*, obtuvo un valor de -0.20; el segundo, que explora la satisfacción corporal y ser agresor, registró -0.11; en tanto que el último cruce, entre satisfacción corporal y ser observador de *bullying*, arrojó -0.24. De esta forma, en todos los casos se acepta la hipótesis nula, lo que significa que la satisfacción corporal no está relacionada estadísticamente con el *bullying*, en ninguna de sus dimensiones.

Discusión y conclusiones

Después de analizar los resultados, se podría inferir que en poblaciones como la de esta investigación, estudiantes de quinto y sexto grado de

primaria urbana pública pertenecientes a un estrato socioeconómico medio bajo, los sujetos pueden participar en el *bullying* desempeñando diferentes roles (víctima, agresor u observador) independientemente de su nivel de satisfacción corporal. Al respecto, hay que tener presente que el Test de Satisfacción con la Imagen Corporal (SIC) mide la percepción que el sujeto tiene sobre sí mismo, esto implica valoraciones subjetivas que no dependen de las cualidades del cuerpo, es decir, él puede estar satisfecho con su cuerpo, esté gordo o delgado, alto o bajo, moreno o blanco, etcétera; así, con estos datos no se puede afirmar si una persona obesa sufre o ejerce *bullying*, como lo documentaron Oliveira, et al. (2015), pero sí se puede aseverar que la satisfacción del actor con su propio cuerpo no representa un factor de protección o vulnerabilidad ante el *bullying*.

Se sabe que existen consecuencias psicológicas del *bullying*, como señala Carral (2013), entre éstas una disminución de la estima personal, lo cual se infería que podría verse relacionada con una baja satisfacción corporal de las víctimas, debido a que Valero (2013), apunta que una mayor insatisfacción con la imagen corporal se asocia con una menor valoración del autoconcepto físico general. De tal forma que, el punto de cruce entre las variables sería una baja autoestima, ocasionada por ser víctima de *bullying* y que, a su vez, se reflejaría en insatisfacción corporal. No obstante, los datos apuntaron en dirección opuesta.

Los sujetos estudiados mostraron altos niveles de satisfacción con su imagen corporal y bajos niveles de percepción de *bullying*, lo que presenta un escenario casi ideal para implementar prácticas educativas que fomenten relaciones interpersonales cordiales y sanas, al mismo tiempo que fortalezcan la estima y seguridad de los infantes, pues tal como señala Sassano (2013), el cuerpo ocupa un lugar incomparable en la educación, ya que a través de él suceden todos los aprendizajes; así, al tener sujetos satisfechos con su cuerpo se encuentran condiciones propicias para el desarrollo escolar y humano.

Sin embargo, deben tomarse con reserva los valores altamente positivos que se obtuvieron, no hay que olvidar que la imagen corporal implica una valoración subjetiva que, de acuerdo con González (2013), conlleva sentimientos de preocupación respecto al propio cuerpo e influye en cómo se interactúa con los demás, por lo que el sujeto puede manifestar estar satisfecho con su imagen corporal para disminuir las preocupaciones que esto le genera y así posicionarse mejor ante sus pares.

Cabe señalar un dato interesante que pudo registrarse durante la aplicación de los cuestionarios, al inicio del Test de satisfacción con la imagen corporal (SIC) se pedía que respondieran si se sentían gorditos, con un sí o un no. Al respecto, se observó que, en varios casos, no se sienten gorditos, aunque era visible una condición de sobrepeso u obesidad, o de manera contraria, los niños no tenían sobrepeso u obesidad y ellos creían tenerlo. En cuanto al *bullying*, recordemos lo dicho por Gallo (2017) acerca de que el acosado se odia a sí mismo por no ser capaz de poner un alto al acoso, esto llevaría a la víctima de *bullying* a no reconocer su condición por vergüenza, en tanto los agresores podrían desear no ser identificados o, tal vez, también evitar la pena que implica asumir que lastiman a otros.

Es importante contemplar que el presente estudio no permite analizar relaciones causales entre las variables, por lo que existe la necesidad de llevar a cabo otras investigaciones que profundicen en ese sentido, así como incluir directamente la obesidad como otra variable que pueda estar detonando situaciones de *bullying* o insatisfacción con la imagen corporal.

Es sustancial continuar con esfuerzos para crear estrategias que permitan disminuir el *bullying*, ya que las consecuencias pueden ser lamentables; estas estrategias deben estar dirigidas a los docentes y padres de familia: los primeros, porque son los gestores de una relación pacificadora dentro y fuera del aula, por lo que deben estar capacitados para resolver de manera armónica los conflictos cotidianos, mientras que los segundos, deben trabajar en casa el control de la agresión, es decir que los menores sean capaces de aprender a poner límites y respetarlos sin utilizar la violencia, así como identificar sus emociones y expresarlas de forma no violenta.

Referencias

- ABC. (2019). Uno de cada cuatro alumnos de primaria en Cataluña ha sufrido acoso escolar. ABC. Recuperado de: https://www.abc.es/espana/catalunya/economia/abci-cada-cuatro-alumnos-primaria-cataluna-sufridoacoso-escolar-201906111541_noticia.html.
- Borda, E., Santos, M., Martínez, H., Meriño, E., Sánchez, J., y Solano S., (2016). Percepción de la imagen corporal y su relación con el estado nutricional y emocional en escolares de 10 a 13 años en tres escuelas en Barranquilla. Colombia. *Salud Uninorte*, 32 (3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/817/81750089010/html/index.html>.

- Bullying sin Fronteras (2017). Bullying Recuperado de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>.
- Carral, J. J. (2013) “Acoso escolar”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QQKlaxPfRa8>.
- Cerezo, H, (2014). El bullying se duplicará en cinco años si no se atiende correctamente. Estraffon reporte especial sociedad. Recuperado de: <http://www.poblanerias.com/2014/06/el-bullying-se-duplicara-en-5-anos-si-no-se-atende-correctamente/>.
- Escalante, E., Haua, K., Moreno L., & Pérez, A. (2016). Variables nutricias asociadas con la ansiedad y la autopercepción corporal en niñas y niños mexicanos de acuerdo con la presencia de sobrepeso y obesidad. *Salud Mental*, 39 (3). Recuperado de: http://revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/rt/prINTERfriendly/SM.0185-3325.2016.014/2983.
- Estrada, M., & Jaik, A. (2011). Cuestionario para la exploración del bullying. *Visión educativa IUNAES*, 11(5). Recuperado de: https://www.google.com/search?q=cuestionario+para+la+exploraci%C3%B3n+del+bullying+ce-bu&rlz=1C5CHFA_enMX823MX823&oq=cuestionario+para+la+explora-c&aqs=chrome.1.69i57j0l3.9806j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8.
- Gallo, H. (2017) “El bullying”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MOQ3h804ook>.
- Gamboa, M. & Váldez, S. (2019). *El bullying o acoso escolar*. Dirección general de servicios de documentación, información y análisis. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-22-16.pdf>.
- Gómez, A. (2013). El poder de la violencia una perspectiva cualitativa sobre acosadores y victimas en escuelas primarias. *Revista mexicana de investigación educativa*. 18 (58) 839-870 839. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a8.pdf>.

- González, Y. (2013). *Imagen corporal de las mujeres y su desarrollo personal, tesis maestría en desarrollo humano* Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/47317/GonzalezBonillaYuriria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (5a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, S., Ramírez, I., Perichart, O., Mazariegos, M., Reyes, H., & Ariza, A. (2018). *La obesidad en México Estado de la política pública y recomendaciones para su prevención*. México: Instituto Nacional de Salud Pública. Recuperado de: <https://www.insp.mx/avisos/4884-la-obesidad-mexico.html>.
- INEGI (2014). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ecopred/2014/>.
- OECD (2015). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA students' well-being*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>.
- Oliveira, A., Iossi, M., Carvalho, F., Lopes, D., Mariano, A., Carvalho, D. (2015). *Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar*.
- ONU (2019). *México busca reducir sobrepeso y obesidad infantil con entornos escolares saludables*. México. Recuperado de: <http://www.onu.org.mx/mexico-busca-reducir-sobrepeso-y-obesidad-infantil-con-entornos-escolares-saludables/>.
- Orozco, M., Méndez, P., & García, M. (2015). *Bullying: Estampas infantiles de la violencia escolar: exploraciones psicológicas*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>.
- Revista Latino Americana de Enfermagem 23(2) Brasil. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n2/es_0104-1169-rlae-0022-2552.pdf.

- Romero, E., Márquez, R. & Bernal, F. (2014). Imagen corporal en niños obesos: efectos producidos por un programa de ejercicio físico. *Ciencias del Deporte*, 10 (3) 149-162. Recuperado de: [file:///Users/eperarc/Downloads/Dialnet-ImagenCorporalEnNinosObesos-4934291%20\(2\).pdf](file:///Users/eperarc/Downloads/Dialnet-ImagenCorporalEnNinosObesos-4934291%20(2).pdf).
- Sassano, M. (2013). *La construcción del yo corporal: Cuerpo, esquema e imagen corporal en psicomotricidad*. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>.
- UNICEF (2016). Salud y nutrición. México. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/salud-y-nutrici%C3%B3n>.
- Valadez, B. (2014). Víctimas de bullying, *Milenio Digital*. México. Recuperado de: <https://sipse.com/mexico/mexico-es-el-primero-lugar-debullying-a-escala-internacional-92405.html>.
- Vaquero, R., Alacid, F., Muyor, J., & López, P. (2013). Imagen corporal: revisión bibliográfica. *Nutrición Hospitalaria*, 28(1), 27-35. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/nh/v28n1/04revision04.pdf>.

Educación emocional en la formación de estudiantes mediadores

Emotional education in the mediators students training



Mónica Ivonnee Córdoba Camargo

Doctora en Ciencias de la Educación

Adscrita a la Universidad Albert Einstein

Contacto: cordobacamargo@hotmail.com

Recepción: 30/10/2018

Aceptación: 03/12/2018

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Y1LiuX47>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/u7X4L1iY>

Resumen

Considerando los resultados de un diagnóstico realizado para identificar diferentes aspectos de la convivencia escolar en una escuela preparatoria de Ecatepec, municipio del Estado de México, se reconoció la necesidad de implementar mecanismos de resolución pacífica de conflictos, por lo que se realizó un programa de capacitación para mediadores pares. Posteriormente, mediante entrevistas a profundidad, se recuperó la voz de los mediadores sobre lo que la capacitación aportó al desarrollo de sus habilidades emocionales y cómo su participación en la resolución pacífica de conflictos les ha permitido generar algunos cambios en su entorno escolar y familiar. Entre los resultados de la investigación, destaca la importancia de los antecedentes familiares y escolares para que los estudiantes se interesaran en capacitarse como mediadores; asimismo, se identificaron diferentes niveles de desarrollo en las habilidades socioemocionales relacionadas con el manejo de conflictos, junto con una búsqueda por proyectarlas hacia diferentes ámbitos de su vida.

Palabras clave: Educación Emocional, Mediación, Conflicto, Cultura de Paz.

Abstract

Considering the results of a diagnosis made to identify different aspects of the school coexistence in a preparatory school of Ecatepec, municipality of State of Mexico, it was recognized the need to implement a pacific conflict resolution mechanisms, so a training for peer mediators was carried. Through depth interviews, the mediators voice was recupered about how the training

contributed to the management of conflicts and how their participation in the peaceful resolution of conflicts generated some changes in their school and family environment. Among the results of the research, are the importance of family and school history of students to be interested in participating, as mediators highlights; likewise, there were different levels of development in the socioemotional skills related to conflict management were identified, along with a search to Project them towards different areas of their lives.

Key words: Emotional Education, Mediation, Conflict, Culture of Peace.

Introducción

El trabajo de investigación que aquí presentamos inició con la necesidad de contar con un diagnóstico descriptivo sobre convivencia escolar y cultura de paz en la escuela preparatoria oficial No. 301 del municipio de Ecatepec (considerado como uno de los más violentos del Estado de México y del país). En nuestro contexto la violencia se vuelve habitual y llega a normalizarse en las relaciones interpersonales, con el riesgo implícito de que escalen tanto en intensidad como en sus posibles consecuencias.

En la primera fase de este estudio se emplearon tres instrumentos: a) un cuestionario para docentes con el objetivo de identificar las condiciones de convivencia dentro de la escuela, b) el mismo cuestionario adaptado para estudiantes y c) una escala tipo Likert de cultura de paz (Guerrero, 2017), que mide cinco factores (educación para la paz, conflictos, violencia escolar, convivencia y educación emocional). Esta fase se implementó con dos grupos: el primero conformado de 22 sujetos participantes entre directivos, docentes y orientadores de la institución, el segundo de 169 alumnos de segundo y tercer grado.

Este diagnóstico fue el recurso que sirvió de base para diseñar un programa de intervención que atendiera con precisión el tipo de conflictos que existen en la escuela, al mismo tiempo que se ajustara a las condiciones institucionales y a las características particulares de los miembros de la comunidad académica.

De los resultados obtenidos se destaca que los conflictos más frecuentes se desarrollan al interior de las aulas y tienen que ver con diferencias entre los estudiantes. Considerando que podría generarse un impacto positivo y con mayores posibilidades de éxito en la reducción de las formas de violencia generadas a partir de conflictos no atendidos al interior de las aulas, se desarrolló un programa para la formación de estudiantes mediadores, en el que la educación socioemocional fuera un eje fundamental y pusiera en juego

habilidades en la solución de los conflictos entre alumnos.

Con esta capacitación se inició el proyecto de investigación, con el objetivo de reconocer el desarrollo de las habilidades emocionales en los estudiantes (a partir de su participación en el programa de capacitación como mediadores pares) para mejorar la convivencia al interior de la escuela. La capacitación se realizó retomando principalmente las aportaciones de Vinyamata (2003), Hernández (2010) y Galtung (1998). Por otra parte, el trabajo se centró en la postura de las competencias y habilidades emocionales que proponen Bisquerra (2003, 2007) y Reppeto (2007).

Inicialmente, los candidatos a participar fueron propuestos por los orientadores educativos de la escuela preparatoria, considerando sus cualidades para el diálogo, que mostraran interacciones cotidianas con las que buscaran apoyar a sus compañeros y su interés por participar en el programa. Posteriormente, la docente encargada de impartir la capacitación (con experiencia en procedimientos de mediación y con certificación nacional como mediadora de conflictos) realizó entrevistas con todos los candidatos para explicarles tanto el contenido, la duración y la forma de trabajo, como los compromisos que se esperaba que asumieran. De esta manera, se logró conformar un grupo inicial de 25 estudiantes que se capacitaron durante cinco sesiones de cuatro horas cada una, en ellas se atendieron los siguientes temas de forma teórica y se llevaron a cabo prácticas de mediación de conflictos entre pares: “Qué es el conflicto y cuál es su naturaleza”, “La mediación de conflictos en la escuela”, “Los momentos, los recursos y las técnicas de la mediación”, “La toma de acuerdos” y “El seguimiento de los mediados”. De este grupo inicial, concluyeron 20 estudiantes, quienes se integraron a un equipo de trabajo que realizó sesiones para identificar necesidades institucionales en cuanto a la convivencia escolar, y propuso actividades de: a) difusión sobre la mediación escolar de conflictos, b) prevención de la violencia y c) mediación de conflictos entre estudiantes.

Considerando que las habilidades aludidas son un componente de las competencias socioemocionales (Bizquerra y Pérez, 2007, p. 67; Vera, 2016, p. 55) y que se pueden modelar mediante procesos de aprendizaje (Ayala, 2017), después de la capacitación se derivó la siguiente fase del estudio mediante entrevistas a profundidad, con el objetivo de conocer el sentir de los mediadores sobre las aptitudes que pudieron desarrollar y lo que representan para ejercer la mediación de conflictos. Este último momento nos permitió reconocer: a) que los alumnos con mayor desarrollo de estas

habilidades provienen de contextos que facilitan identificarlas y utilizarlas y b) la necesidad que tienen por encontrar espacios para aplicarlas, por lo que utilizarlas en la solución de conflictos entre estudiantes les ha permitido una rica experiencia.

La recuperación de la educación socioemocional

Dadas las condiciones del violento entorno social en el que son formados los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos, podemos comprender el progresivo interés por incorporar en los currículos escolares la educación para la paz con diferentes enfoques a lo largo de los últimos años, desde entender la violencia, integrar la resolución no violenta de conflictos y promover la mediación escolar, hasta reconocer y desarrollar habilidades socioemocionales como parte de una política de expansión formativa que permita abordar y superar los problemas sociales (Cox et al., 2014, p. 10; García-Longoria y Vázquez, 2013, pp. 118-125).

También se han implementado programas estatales que promueven la pacificación de los espacios escolares, especialmente en la educación media superior (SEGEM, 2013, p. 11; DGEMS, 2014, p. 3; SEGEM, 2014, pp. 12-13). Además, las habilidades socioemocionales se están incorporando en los discursos oficiales como un componente curricular de carácter transversal, que impacte en la totalidad de la comunidad escolar del nivel medio superior y facilite el desarrollo del nuevo modelo educativo y el logro de sus objetivos formativos (SEP, 2017, p. 17; SEP, 2018).

Para construir espacios escolares pacíficos se debe formar la capacidad de regular las emociones en el trabajo con otros (Ayala, 2017), incluyendo la motivación y la personalidad como factores que toman parte de la experiencia emocional (Reppeto, Pena y Lozano, 2007, p. 39); y movilizar tanto conocimientos, capacidades, habilidades como actitudes (Bizquerra, 2003, p. 22) que permitan integrarse y participar de manera activa y eficaz en su sociedad, promoviendo nuevas formas de convivencia y de ciudadanía (Díaz, 2014, p. 74). El desarrollo de habilidades socioemocionales requiere de entornos que permitan la actividad de la persona en un contexto y que motive su puesta en práctica a través de la experiencia cotidiana (Reppeto y Pérez-González, 2007, p. 37).

Experiencias de educación emocional

La apuesta por el desarrollo de habilidades socioemocionales no es algo nuevo y en este apartado se reseñan dos estudios que sirven como referente.

El primero refiere la puesta en práctica de un programa de educación emocional para docentes de nivel medio superior en el municipio de Chicoloapan, Estado de México, para favorecer el adecuado manejo de relaciones humanas reflejado en nuevas formas de afrontar los conflictos escolares y así promover la cultura de paz. Se planteó como objetivo desarrollar competencias socioemocionales e inteligencia emocional en directivos, docentes y orientadores mediante talleres vivenciales. Entre los resultados destaca que los participantes valoraron la necesidad de atender la dimensión emocional del profesor para estar en condiciones de promover la resolución pacífica de conflictos. No obstante, los directivos no se involucraron totalmente en las actividades implementadas, así, generaron que el cambio buscado enfrentara resistencia o falta de apoyo del resto de la comunidad académica (Guerrero y Pérez, 2014, pp. 77-91). Esta experiencia permite reconocer las habilidades socioemocionales como un recurso que requiere, promueve y fortalece la experiencia colaborativa en las instituciones educativas.

El segundo consiste en un programa de Nueva Zelanda denominado Key Competencies (KCs), el cual busca formar buenos ciudadanos que favorezcan la cohesión social y el éxito económico de la sociedad en conjunto. El mismo pretende desarrollar cinco competencias: 1) Manejo de uno mismo, 2) Relación con otros, 3) Participación y contribución, 4) Pensamiento y 5) Uso de lenguaje, símbolos y textos (Peterson et al., 2013, pp. 33-46). Esta experiencia plantea el enfoque de competencias en la educación curricular y propone las habilidades socioemocionales como medio para mejorar las relaciones sociales y ejercer activamente la ciudadanía, elementos clave para la cultura de paz.

Una investigación exploró la forma en que dicho programa favorecía el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes y la forma en que interpretaban tanto las KCs, como las ideas acerca de su enseñanza. Todos los participantes consideraron que la competencia más importante es el manejo de uno mismo, pues es la base para poder hacer cualquier otra cosa. Enseguida, se ubicó la relación con otros, competencia que no sólo posibilita la convivencia con los demás, sino también provee mayor bienestar individual como consecuencia del mantenimiento de amistades significativas, la capacidad para resolver problemas con otros y tolerar las

diferencias. Por su parte, la participación y contribución es entendida por la mayoría de estudiantes como una forma de ayudar a los otros. El pensamiento es la competencia que representó mayor dificultad para ser conceptualizada, seguida del uso de lenguaje, símbolos y textos. Ante ambas, aparecía la percepción de que no necesitaban explicarse, su naturalidad limitaba a los estudiantes para ser conscientes de su complejidad y relevancia (Brudevold-Iversen, Peterson y Cartwright, 2013, pp. 56-63).

De estos estudios se puede inferir que, en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la incorporación en el mapa curricular de una asignatura, por sí sola, no representa aprendizajes significativos ni el ejercicio de esas, para eso se requiere de situaciones vivenciales que demanden la puesta en práctica de dichos aprendizajes y habilidades, en su entorno inmediato y cotidiano. Además, el desarrollo de las mismas debe promoverse mediante la consolidación de una cultura en la que todos los miembros de la comunidad escolar pongan en práctica sus competencias para afrontar asertivamente aquello que se presente en la cotidianidad, tanto en la resolución de conflictos, como en su interacción social y sus actividades académicas.

Educación emocional y mediación escolar

De acuerdo con Torrego (en Mas y Torrego, 2014, p. 23), los sentimientos y las emociones juegan un papel importante en los conflictos y, por tanto, en el proceso de su mediación. En este sentido, la educación socioemocional de jóvenes mediadores puede armonizarse con los programas de Orientación Educativa (Mediación, Riesgos Psicosociales, Valores, Prevención de conductas de riesgo y Equidad de género) de las escuelas de educación media superior del Estado de México, así como con los programas federales de Construye T, Yo no Abandono y Tutorías (Guerrero y Pérez, 2014, pp. 77-91).

En este escenario, la mediación escolar entre pares permitiría desarrollar habilidades sociales importantes para sus relaciones cotidianas, dentro y fuera de la escuela. Esto significaría para los mediadores comprometerse voluntariamente en los procesos de cambio y mejora, pues al aprender los procedimientos de mediación, el estudiante adquiere habilidades y estrategias que le serán útiles en sus relaciones interpersonales. El proceso de mediación conlleva que los mediadores y los alumnos mediados ejerzan la empatía, el autocontrol, la asertividad y la escucha activa (García-Longoria y Vázquez, 2013, p. 125), esto favorecería la creación de un clima de seguridad y convivencia escolar que proporciona resguardo a quienes tienen tendencia

a dejarse victimizar por otros, o que presentan limitaciones para salir por sí mismos de situaciones socialmente difíciles (Del Rey y Ortega, 2001, p. 298).

Resultados del diagnóstico

Los principales resultados de la primera fase de este estudio se exponen brevemente a continuación. El cuestionario aplicado a docentes y alumnos permitió identificar los principales conflictos que, desde su propia perspectiva, se presentan en la institución:

Tabla 1

Problemas, conflictos y violencias comunes

Enseñanza:

Los maestros dejan trabajos muy pesados, a veces no explican bien algunas cosas, son muy exigentes. No reciben trabajos atrasados, regañan, no siempre revisan trabajos, dejan trabajo de un día para el otro.

Relación de docentes con los estudiantes:

A veces tienen mala actitud, se enojan con facilidad, refieren indirectas a los alumnos, regañan a todos por culpa de un alumno, gritan, faltan al respeto, tienen preferencias, algunos son prepotentes.

Desempeño académico:

Porque los alumnos juegan, hacen perder el tiempo; deberían esforzarse en comprender, son flojos, no entregan trabajos, falta trabajo colaborativo, no cumplen con materiales ni entregan tareas, administran poco su tiempo. Tienen discusiones verbales por trabajos.

Actitudes y relaciones entre estudiantes:

No se callan, se comportan como niños, molestan a sus compañeros, provocan que regañen a todo el grupo; muestran indisciplina, hay falta de compromiso, inasistencia, falta de respeto, se ofenden. Hay empujones, malos entendidos, miradas, chismes.

Nota: La Tabla resume los principales hallazgos de los 191 cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes para identificar las condiciones de convivencia dentro de la escuela.

En cuanto a la escala de cultura de paz, se centró la atención sobre el factor “Educación emocional”, donde se resaltan las formas de interacción cotidiana, pues es uno de los elementos más significativos para resolver pacíficamente los conflictos, tanto entre alumnos, como entre docentes. Destacamos que la incidencia en el uso de palabras altisonantes y groserías es alta: 62.6%, de acuerdo con docentes; y 58.6%, según los estudiantes.

Los datos obtenidos apuntan deficiencias en la capacidad de los y las jóvenes para manifestar asertivamente sus emociones, comunicarse efectivamente con los demás, respetar al prójimo y evitar conductas que pueden ofender a sus compañeros. Frente a este escenario, se plantea la posibilidad de realizar una intervención en la que se retome la educación socioemocional que hace falta trabajar entre la comunidad escolar, mediante agentes pares que sirvan como promotores de una nueva cultura institucional, destacando los principios de empatía, diálogo asertivo, escucha activa, participación democrática y resolución pacífica del conflicto.

Resultados del programa de educación socioemocional para mediadores

Los estudiantes mediadores participaron voluntariamente en el programa, pero es significativo destacar que presentan antecedentes personales, familiares o contextuales que sentaron un precedente en su decisión de capacitarse. En algunos casos, porque en la familia han tenido experiencias previas en mediación (“Mis abuelos me habían explicado lo que es la mediación porque en su trabajo hacían mediaciones entre compañeros”), porque en su historia escolar habían recibido pláticas o talleres que los sensibilizaron (“Desde niña, me enseñaron que puedes hacer algo por alguien: todos somos iguales, su vida vale lo mismo”, “En la primaria nos daban pláticas vivenciales junto con nuestros papás”) o porque sus amigos y familiares cercanos han reconocido sus capacidades para intervenir en situaciones conflictivas. El contexto puede predisponerlos y sensibilizarlos para que sean más conscientes tanto de sus emociones como de su manejo; igualmente, la familia y la escuela se convierten en espacios de prueba para que generen interés de apoyar a otros.

Cada estudiante mediador tiene un nivel diferenciado en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, por lo que requeríamos recuperar información cualitativa sobre cuáles de estas habilidades fueron producto de la capacitación; así, de los 20 estudiantes capacitados, 5 de ellos estuvieron dispuestos a participar en las entrevistas a profundidad.

De esta fase del trabajo, hemos identificado que se generó un sentido de unidad (“Estamos al pendiente los unos de los otros y cuando nos vemos nos saludamos”); las habilidades socioemocionales que han fortalecido, de acuerdo con García-Longoria y Vázquez (2013, p. 125) son: la empatía (“He creado una mayor confianza y he logrado tener mayor confianza en las personas”), el autocontrol y la escucha activa (“Siento que ha habido un cambio: me relajo, pienso, hablo, llego a una solución que a los dos nos parezca, escucho, doy mis argumentos”; “Soy muy explosiva, pero intento tranquilizarme antes de hablar, procuro estar tranquila y el otro se tranquiliza”).

Por otra parte, han logrado transferir lo aprendido a otros espacios, especialmente al hogar (“Creo que sí he podido aplicar lo que aprendí, con mi mamá y mi hermana. No aplico el proceso de mediación completo, pero sí aplico algunos recursos”, “En mi familia son rencorosos y ‘peleberos’, pero yo soy más tranquila; me han criticado, pero les he mostrado que deben ser empáticos”, “Peleaba mucho con mi papá, ahora no tenemos debate, sino un diálogo”, “A mí sí me funciona, ya no alego tanto con mis hermanas, trato de arreglar el problema sin agredir”). Pero también hay una proyección hacia otros espacios sociales e, incluso, al futuro (“Creo que ha sido un crecimiento muy bueno, porque muy pocas personas saben hacer lo que nosotros aprendimos en mediación. He visto un poco de cambios en mis otros compañeros que estuvieron en mediación”, “La satisfacción de todos los mediadores debería ser: saber que estás haciendo las cosas bien y que estás haciendo las cosas”, “Hacer un México bien armónico, para el futuro les va a servir mucho. Si llegan a tener un buen puesto, ya aprendieron que tienen controlarse; si llegan a tener una familia, solucionar los problemas, no llegar a las soluciones típicas: castigos, golpes, separación”).

De acuerdo con las habilidades emocionales que propone Saarni (en Bisquerra y Pérez, 2007, pp. 6-7) los estudiantes capacitados como mediadores pares logran desarrollar la capacidad de implicarse empáticamente y la capacidad de autoeficacia emocional. Entonces podemos concluir que, la capacitación de mediadores pares permite el desarrollo de habilidades emocionales que posibilitan un crecimiento personal y mejoran sus relaciones con los otros.

Posteriormente, los alumnos capacitados llevaron a cabo diversas actividades consensuadas en reuniones de trabajo para evaluar las necesidades que, desde su perspectiva como estudiantes, deberían atenderse y en las que ellos podrían aportar para mejorar la convivencia escolar. Las actividades

desarrolladas fueron: mediación de conflictos entre estudiantes (se realizaron usando la co-mediación y haciendo retroalimentación inmediata para identificar aciertos y áreas de oportunidad a atender, a fin de afianzar los recursos aprendidos durante la capacitación), pláticas dirigidas a los estudiantes de la escuela, una sesión de taller para padres, difusión de trípticos informativos, y elaboración de un periódico mural. Por otra parte, en sus relaciones cotidianas al interior de la escuela trataban de aplicar lo aprendido durante la capacitación, como una aportación personal para mejorar paulatinamente las relaciones entre los estudiantes con quienes convivían a lo largo del día. Como es posible identificar, los estudiantes no se limitaron a realizar procedimientos de mediación, sino que realizaron actividades de información y prevención con una actitud proactiva.

Reflexión final y nuevas interrogantes

Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés) han señalado que las habilidades socioemocionales se encuentran relacionadas con las cognitivas y debe reconocerse la importancia de su atención desde los contextos escolar, familiar y comunitario (OECD, 2015, p. 32). Si bien el planteamiento de la política educativa reciente es que la totalidad de docentes y alumnos puedan acceder a programas para la educación socioemocional, es importante llevarla más allá de una obligación por cumplir o de una asignatura que deba aprobarse.

Dichas habilidades pueden desarrollarse sin necesidad de nombrarlas, es decir, al capacitarse como mediadores fortalecen habilidades como la escucha activa, la comunicación asertiva y la empatía, aún antes de poder conceptualizarlas. Con el fin de desplegar capacidades para el cumplimiento de su papel como mediadores, se ponderó el diálogo y el reconocimiento del otro como elementos indispensables para la resolución pacífica de conflictos, de tal forma que las habilidades socioemocionales aparecieron como un componente inherente a la cultura de paz.

De este estudio surgen nuevas interrogantes: ¿qué motiva a los y las jóvenes a involucrarse en actividades extraordinarias que no representan directamente una calificación? como es el caso de la mediación escolar; por otra parte, ¿cuáles son las emociones y recursos personales que los estudiantes aprendieron a regular para convertirse en mediadores?; por último, ¿cuáles son los factores personales y contextuales que favorecen el desarrollo

socioemocional en Educación emocional en la formación de estudiantes mediadores otros grupos de estudiantes y en otros contextos?

Referencias

- Ayala, D. (2017). “Desarrollar habilidades socioemocionales en la escuela ¿Con qué recursos?”. *Instituto de estudios educativos y sindicales de América*. Vol. (núm.) pp. Recuperado del blog: <https://ieesamx.wordpress.com/2017/04/20/desarrollar-habilidades-socioemocionales-en-la-escuela-con-que-recursos/>.
- Bizquerra, R. (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de investigación educativa*. Vol. 21 pp. 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>.
- Bizquerra, R. y Pérez, N (2014). “Las competencias emocionales”. Educación XXI. Vol. 10 pp. 61-82. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>.
- Brudevold-Iversen, T., Peterson E. R y Cartwright C. (2013). “Secondary school students’ understanding of the socio-emotional nature of the New Zealand key competencies”. *Teachers and Curriculum*, New Zeland: Wilf Malcolm Institute of Educational Research.
- Cox, C. et al. (2014). *Educación ciudadana en América Latina. Prioridades de los currículos escolares. IBE Working Papers on Curriculum Issues 14*. Ginebra: UNESCO/IBE.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). “El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar”. *Revista de educación*. No. 326, pp. 297-310.
- Díaz, T. (2014). “El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011”. *Revista iberoamericana de educación*. No. 64 pp. 73-98.
- Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS) (2014). *Guía para la formulación e implementación del Plan de Convivencia Escolar en Centros de Bachillerato Tecnológico y Escuelas Preparatorias Oficiales*. Toluca: DGEMS.

- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Lisboa: Bakeas.
- García-Longoria, María y Reyna Vázquez. (2013). “La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia”. *Comunitania. Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*. No. 5 pp. 113-136.
- Guerrero, D. (2017). “Categorización de los conflictos y las violencias escolares, como elementos en el diseño de Espacios de Paz”. *Tesis de Doctorado en Educación para la paz y la convivencia escolar*. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Guerrero, D. y Pérez E. (2014). “Desarrollo de la Educación emocional en docentes de la E.P.O. como factor inherente en la promoción de la Cultura de paz”. *Revista ISCEEM* Núm. 15 pp. 77-91.
- Hernández, H. (2010). *Manual de la sesión inicial de mediación*. México: Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Skills for progress: the power of social and emotional skills. OCDE Skills studies*. Jerusalén: OECD.
- Peterson, E. et al. (2013). “Socio-emotional key competences: can they be measured and what do they relate to?” *Teachers and Curriculum*. Vol. 13 pp. 33-46.
- Reppeto, E., Pena M. y Lozano S. (2007). “El programa de competencias socioemocionales POCOSE”. *Revista de educación*. No. 9 pp. 35-41.
- Reppeto, E. y Pérez-González, J. (2007). “Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas”. *Revista europea de formación profesional*. No. 40 pp. 92-112.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SEGEM) (2013). *Manual para docentes mexiquenses. Aprender a vivir en una cultura de paz*. Toluca: SEGEM.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SEGEM) (2014). *Manual para estudiantes mexiquenses. Aprender a vivir en una cultura de paz*. Toluca: SEGEM.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Habilidades socioemocionales* (HSE). Recuperado de: <http://www.construye-t.org.mx/habilidades>.

Torrego, J. y Mas, C. (2014). “Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar”. *Innovación educativa*. Recuperado de: <file:///C:/Users/YeYe/Downloads/1920-Texto%20do%20artigo-8218-1-10-20141013.pdf>.

Vinyamata, E. (2003). *Aprender mediación*. España: Paidós.

Percepción del uso de redes sociodigitales por parte de docentes del Estado de México

Perception of sociodigital networks use by teachers from the State of Mexico



Claudia Odette Delgado Trujillo

Maestra en Formación Docente

Contacto: odette849@gmail.com

Recepción: 07/09/2018

Aceptación: 14/12/2018

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Y1LiuX47>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/iLY17Xu4>

Resumen

En el presente artículo mostramos los resultados de un estudio exploratorio realizado con docentes del Estado de México, el cual tuvo como objetivo conocer la percepción que estos tienen sobre el uso de redes sociodigitales. Los datos se recopilaban mediante un cuestionario en línea aplicado a 161 docentes que laboran en distintos municipios. Los resultados obtenidos nos permitieron configurar una perspectiva general sobre la forma en que estos las emplean, así como la noción que tienen sobre el uso que los alumnos y ellos les dan. Finalmente, logramos identificar que circundan significados negativos hacia las redes sociodigitales y que, a pesar de que los docentes las emplean, aún no las han integrado a sus tareas dentro de lo educativo y, de tal forma, no hay condiciones favorables para que los docentes estén al tanto de comportamientos de acoso y agresión entre sus alumnos. Por lo tanto, una tarea pendiente es que los propios centros escolares lleven a cabo un proceso de sensibilización acerca del uso de estas redes y su alcance en la educación, dirigido en un primer momento a los propios docentes.

Palabras clave: Redes Sociodigitales, Percepción, Docentes.

Abstract

The present article shows the results of an exploratory study carried out with teachers from the State of Mexico. This study had as objective to know the perception that teachers have on the use of sociodigital networks. The data was collected through an online questionnaire applied to 161 teachers who work in different localities. The results obtained allow to configure an overview of the way they use them, as well as the notion that they have about

the use that the students and they give to sociodigital networks. Finally, it is possible to identify that there are negative meanings towards this kind of networks and although the teachers use them, they have not yet integrated them to their tasks within the educative, so There are no favorable conditions for teachers to be aware of harassment and aggression behavior among their students. Therefore, a pending task is that the schools themselves to carry out an awareness-raising process on the use and scope in education of the virtual social networks, initially directed at the teachers.

Key words: Sociodigital Networks, Perception, Teachers.

Presentación

Algo que generalmente ocurre cuando queremos estudiar el uso que los alumnos dan a las redes sociodigitales, es que concentramos nuestra atención en ellos sin tomar en cuenta que existen docentes adultos a los que se les responsabiliza de la vigilancia y control de los dispositivos electrónicos en las escuelas. En ese sentido, la reflexión que aquí planteamos es sobre ¿qué pasa cuando maestros y alumnos hablan lenguajes diferentes y viven en realidades distintas? De tal forma, desarrollamos un estudio exploratorio que tuvo como objetivo conocer la percepción que los docentes tienen sobre el uso de redes sociodigitales, con lo cual se aportan datos generales sobre las nociones que manifiestan los actores encuestados y se contrastan los resultados con lo que otros estudios han encontrado sobre el uso que los jóvenes hacen de estas redes.

Autores como González-Stephan (2006), Levy (2007) y Cáceres et al. (2010) han analizado la forma en que los jóvenes se conducen en las redes sociodigitales y lo que éstas representan para ellos. Más allá de un entretenimiento o distracción, los jóvenes construyen una personalidad digital en un mundo tan amplio como su misma imaginación, que les ofrece la posibilidad de navegar adonde quieran y conocer todo tipo de personas. Este ambiente los hace sentir cómodos no sólo por el alcance, antes citado, sino también por la interactividad del texto y la autoría difuminada; los jóvenes pueden expresar libremente su personalidad virtual e interactuar sin las ataduras que para ellos representan los patrones preestablecidos socialmente.

Ahora bien, esta noción puede cambiar cuando hablamos de adultos que son migrantes digitales, quienes no están habituados al uso de Tecnologías de la

Información, el Conocimiento y la Comunicación para el Aprendizaje a Distancia (TICCAD), y en ocasiones cuestionan lo que ocurre en la realidad virtual. Por eso, es importante aproximarse a describir lo que piensan los docentes acerca de las redes, quienes deben trabajar con nativos digitales y se ven obligados a acercarse a ellas al interactuar con sus alumnos.

Las Nuevas Tecnologías en las escuelas

No es nada nuevo decir que con la irrupción de las TICCAD en las escuelas ha cambiado sus procesos pedagógicos, hay nuevos patrones de relaciones interpersonales y las formas en que interactúan los miembros de la comunidad escolar son distintas. Por lo tanto, en este artículo centramos el análisis en lo que esto implica para los docentes y, particularmente, en la percepción que ellos tienen sobre las redes sociales en relación con lo educativo.

Los conceptos “sociedad y economía del conocimiento” son cada vez más cercanos a las costumbres cotidianas, aunque en un país como México, en el que existen grandes diferencias socioeconómicas, aún hay sectores de la población que no han sido integrados a esta dinámica global y, por tanto, dicha idea resulta lejana. Esto genera que lo enunciado sobre educación y TICCAD deba hacerse con cautela, toda vez que su acceso y alcance es heterogéneo entre las entidades federativas y al interior de las mismas. Sin embargo, con mayor o menor velocidad se está viviendo la transformación de escuelas, grupos sociales y personas, pues al incorporar las TICCAD a sus prácticas educativas abren la posibilidad de funcionar como organismos de la sociedad de la información, siempre y cuando esto se acompañe de la adecuada gestión del conocimiento, es decir, que se integren actores personales y grupales en procesos de mediación para el aprendizaje y el desarrollo de competencias, relacionados con desempeños y producción de efectos (Minakata, 2009).

En este sentido, la escuela debe educar a sus alumnos en y para la vida; formar a las nuevas generaciones en un contexto de transformaciones tecnológicas y económicas, con procesos que se extiendan a todas las etapas de la vida; también se le exige que mientras hace todo esto forme en los valores de colaboración, solidaridad, tolerancia, aceptación y convivencia. Sin embargo, la escuela deja de ser el único actor que transmite el saber, ahora lo gestiona al mismo tiempo que lo hacen otros agentes (Minakata, 2009).

Bajo este contexto de exigencias para la escuela, Minakata (2009) considera que la principal transformación institucional es lograr transitar de una organización estructurada para enseñar a una centrada en el aprendizaje, que gestione el conocimiento, lo que implica para el docente adaptar su labor en función de un nuevo ciclo de generación-almacenamiento-distribución-uso-generalización del saber. Así, el principio rector del docente debe ser considerar el conocimiento como algo activo, que no se aprehende, se comparte, se cuestiona, se incorpora y se mueve hacia un sinnúmero de direcciones y agentes.

Por lo tanto, para autores como Minakata (2009) y Valenzuela (2013) la tecnología representa un medio ideal para aumentar la capacidad comunicativa y el rol activo de los participantes, toda vez que se vuelve necesario articular e integrar el conocimiento personal con los procesos de grupo. Además, los estudiantes ya se encuentran involucrados y conocen las redes sociales, eso convierte a la realidad virtual en un espacio de confort, en el que pueden operar los procesos de enseñanza-aprendizaje sin que los alumnos tengan que salir de su ambiente de interacción cotidiana.

Las redes sociodigitales favorecen la publicación de información, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación, la realimentación, el acceso a otras redes afines y el contacto con otros expertos. En general, la integración de distintos actores como alumnos, docentes, directivos, padres de familia y expertos en temas específicos, sólo exige el dominio de habilidades tecnológicas elementales y, sobre todo, la voluntad de participar en estos medios. Así, el aprendizaje constructivista y el aprendizaje colaborativo se ven facilitados debido a que se conforman comunidades que interactúan incluso fuera de la escuela (Valenzuela, 2013). Por lo que, la interacción entre estudiantes en ambientes digitales, al igual que sucede cara a cara, puede derivar en confrontaciones, discusiones, agresiones u otro tipo de comportamientos nocivos, pero estos pasarán desapercibidos para el docente que no entienda cómo funcionan las redes ni, consecuentemente, el alcance que pueden tener en las relaciones interpersonales manifiestas en su aula. Esto no significa que los docentes deban monitorear lo que los alumnos hacen en las redes, sino que deben tener la capacidad de explorar el uso que ellos les dan y sus posibles implicaciones en lo que ocurre en su escuela.

En torno al uso de estos recursos virtuales se encuentran algunos datos interesantes aportados por otros estudios. Mientras los estudiantes de educación superior reportan usar Twitter de manera pasiva en un contexto

de aprendizaje, además de que es más probable que se escriban con amigos y sigan a celebridades a que interactúen con profesores, los docentes lo usan para el intercambio de información, organización de eventos, promoción de blogs y redes internacionales, pero no llegan a un uso más elaborado como desarrollar foros de enseñanza o apoyar en la elaboración de tareas. Parece que los estudiantes están dispuestos a conectarse a través de Twitter e integrarlo en sus academias o el aula, pero con los docentes no es así, generalmente reducen su uso a la autopromoción en círculos académicos y sólo algunos lo emplean como una especie de aula adjunta, un lugar para tener discusiones cuando no están físicamente en dicho espacio (Knight y Kaye, 2016).

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que el uso de redes como Twitter, WhatsApp o Facebook, por parte de los maestros, presenta algunos dilemas éticos. La interacción por estos medios puede derivar en discusiones, malentendidos o desencuentros, lo que obliga a las escuelas a tomar medidas en contra de los profesores que estén haciendo algo ilegal, algo que refleje un mal juicio o actitudes que vayan en contra de la ética profesional, o que persigan o contacten a los estudiantes de una manera que los haga sentir incómodos. Por supuesto que las acciones que tomen las escuelas deben estar fundamentadas en evidencias irrefutables bajo un estricto apego a la ética profesional, así como a los reglamentos y leyes que apliquen en cada contexto escolar, sin que esto se convierta en una estigmatización de las redes o en persecución hacia los docentes que las usen. Las políticas que prohíben a los maestros el uso de redes sociales no están justificadas; sin embargo, si están involucrados en actividades altamente polémicas, es preferible tomar medidas restrictivas antes de que se presente un problema. Mientras ellos tomen precauciones razonables para asegurar que sus actividades en línea no los relacionen fácilmente con los estudiantes, las escuelas o sus identidades profesionales, se les debe permitir un ámbito de privacidad para expresar su individualidad como seres humanos. Si los profesores no están involucrados en actividades dañinas, la participación abierta en redes puede proporcionar posibilidades educativas productivas; inclusive, hay quienes cuentan con distintas cuentas para su actividad profesional y privada, marcando así distancia entre sus tareas profesionales y todo lo que hace en otros círculos durante su tiempo libre. Éste pareciera ser el punto central sobre la discusión alrededor de los riesgos que implica el que los docentes las usen, la generación de conflictos con alumnos y la invasión a su privacidad (Warnick, et al., 2016).

La complejidad del asunto se puede afrontar adecuadamente si se logra distinguir que estar conectado con alumnos, padres de familia u otros colegas no implica un riesgo a menos que la actividad que se lleva a cabo en dichas redes sea por sí misma cuestionable éticamente o implique alguna actividad ilegal. Por lo tanto, podremos usar las redes productivamente o generar problemas al usarlas irresponsablemente. El perfil de los alumnos de este siglo, demanda involucrar el uso cotidiano de las TICCAD e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje con las que el conocimiento presencial, aquel que se adquiere cara a cara en los salones de clase, alcance nuevos significados. Ahora hay medios para lograr que se constituyan comunidades de práctica, en las que se compartan intereses, visiones y problemas comunes que rebasen las esferas locales y las referencias culturales, para que así posibilitemos un aprendizaje virtual que complemente los procesos presenciales (Minakata, 2009).

Método

Una institución del Estado de México participó en un programa de formación continua dirigido a profesores de escuelas públicas de la entidad de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta superior. Como parte de este programa se ofreció un curso en línea sobre convivencia escolar. Esta experiencia académica sirvió como marco para el desarrollo del presente estudio exploratorio, en el que se realizó un sondeo de prácticas y nociones en relación con el tema del curso.

Hubo un total de 362 profesores que acreditaron el curso, a los cuales se les envió, al terminar el programa, un cuestionario en línea de opción múltiple con 98 preguntas, aunque para efectos del presente estudio se analizarán únicamente los resultados de las 14 del factor “Redes sociodigitales”. El instrumento tiene una duración aproximada de respuesta de 25 a 30 minutos, dividido en 9 factores: Datos generales, Clima escolar, Contexto de la escuela, Nociones de convivencia e inclusión, Redes sociodigitales, Reglamentación y normatividad, Formación inicial docente, Resolución de conflictos y Papel de padres de familia. Se envió por correo electrónico la liga para acceder al cuestionario diseñado con la herramienta de Formularios Google, de tal forma, una vez que ellos terminaban de contestarlo enviaban sus respuestas y se concentraban automáticamente en una base de datos. El lapso de recepción de respuestas fue de dos semanas para cada grupo de estudio.

Como puede advertirse, por las condiciones en que se llevó a cabo el estudio, se empleó un muestreo no probabilístico de tipo accidental, se seleccionó a los docentes que participaban en el curso de formación continua bajo el criterio de proximidad de los sujetos con el investigador, por lo que al ser voluntaria la participación en este estudio, se obtuvo respuesta de 161 de 362 profesores, que representan el 44.4% del total de sujetos que acreditaron el curso en comento. El 74.2% de los encuestados fueron mujeres y el 25.8% restante hombres; las edades presentaron un rango extenso que iba desde los 20 años hasta más de 56; el nivel de estudios también presentó un amplio abanico de respuestas entre los que no tienen el grado de licenciatura y aquellos que tienen doctorado; de igual forma ocurrió con la antigüedad en el servicio, con profesores que tienen menos de un año y otros que tienen más de 36.

Resultados

La aplicación del cuestionario arrojó las siguientes respuestas por parte de los docentes. Las redes más usadas son WhatsApp y Facebook, es digno de resaltar que contrario a lo que podría pensarse, los docentes no son usuarios asiduos de Twitter, una de las redes con mayor penetración entre profesionistas, que a diferencia de Facebook tiende a usarse con fines sociales, comerciales e incluso políticos (ver tabla 1). Al indagar sobre la percepción que tienen acerca del uso de dispositivos móviles durante las actividades de aprendizaje, las respuestas están divididas, con proporciones muy similares, algunos docentes consideran que favorece el aprendizaje mientras que otros aluden que esto distrae la atención de los alumnos (ver tabla 2).

Tabla 1

¿Qué red social utiliza con mayor frecuencia?

Respuesta	Porcentaje
Facebook	22.0
WhatsApp	58
Twitter	2.5
Snapchat	0.5
Pinterest	0.5
Google +	12
Flickr	0.1
Otra	1.3
Ninguna	3.1

Tabla 2

El uso de los dispositivos móviles por parte de los alumnos durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje

Respuesta	Porcentaje
Favorece el aprendizaje	40.0
Impide el aprendizaje	3.2
Favorece prácticas de copiado entre alumnos	1.3
Distrae la atención de los alumnos	38.1
No representa un factor positivo ni negativo	17.4

La interacción que los docentes mantienen en las redes no suele derivar en discusiones, muy pocos registran haber sufrido acoso o agresiones por estos medios y, al parecer, esto se debe al uso que les dan, pues no las emplean para compartir cuestiones personales, como hacer frente a problemas personales o buscar apoyo de otros al estar atravesando una mala racha (ver tabla 3).

Tabla 3

Interacción en redes sociales virtuales

	¿Has tenido conversaciones por medio de alguna red social virtual que termine en discusión?	¿Las redes sociales virtuales te han servido para afrontar problemas personales o sentirte mejor al estar atravesando una mala situación?	¿Has sufrido acoso o agresiones por medio de redes sociales virtuales?
Respuesta	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
Sí	10.7	26.6	4.4
No	89.3	73.4	95.6

En relación con los datos antes presentados, el uso que los docentes dan a las redes suele ser para compartir pensamientos propios, fotografías, imágenes y frases célebres, de lo cual puede inferirse que la información publicada no se distingue por hacer referencia a actividades personales como qué están haciendo o dónde se encuentran (ver tabla 4). Para complementar las respuestas anteriores encontramos que la información que comparten suelen ser reflexiones personales, con lo que muestran de manera indirecta su propio ser, sin decir cosas íntimas o personales se manifiesta su forma de pensar. Mientras, el otro tipo de publicación común es organizar reuniones o tomar acuerdos, donde ya se advierte una interacción con otros, el establecimiento de un diálogo que va más allá de la expresión de un pensamiento que no siempre espera respuesta (ver tabla 5).

Tabla 4

¿Qué tipo de publicaciones haces generalmente en tus cuentas personales?

Respuesta	Porcentaje
Memes	2.6
Fotografías o imágenes	26.0
Frases célebres	25.3
Pensamientos propios	35.1
Ideas o noticias de otras personas	11.0

Tabla 5

La información que compartes suele ser para:

Respuesta	Porcentaje
Apoyar alguna causa social	15.3
Burlarse de algo o alguien	0.0
Bromear	1.9
Hostigar a alguien	0.0
Compartir reflexiones personales	46.5
Quejarse de algo	0.0
Tomar acuerdos u organizar reuniones	19.7
Otros fines	16.6

En el perfil de su cuenta podemos advertir nuevamente la presencia de lo individual en un sentido indirecto, ya que las fotografías personales como imagen de perfil no son lo que más emplean, suelen poner una imagen que les gusta y en cierto sentido vuelven a transmitir por medio de las redes ese sentido (ver tabla 6).

Tabla 6

¿Qué imagen utilizas en el perfil de tu cuenta personal?

Respuesta	Porcentaje
Fotografía con mi rostro	26.8
Fotografía de alguna parte de mi cuerpo	0.0
Imagen que representa mi forma de ser	7.6
Imagen que me gusta	52.2
Nada	13.4

La mitad de los docentes expresan que las redes han despersonalizado y disminuido la cercanía emocional con amigos, sin embargo, esta impresión disminuye un poco cuando se trata de familiares y aún más con los compañeros de trabajo. Estos datos podrían tener una doble lectura: el sentido literal de las palabras dice que entienden una despersonalización o lejanía emocional, algo nocivo para las relaciones interpersonales, sin embargo, una segunda lectura es que los maestros tal vez no lo notan pero están transformando las redes en un espacio personal, en el que comparten pensamientos y emociones mediante sus publicaciones, ya sea en forma escrita o gráfica, sumado a que las mismas posibilitan estar en contacto con aquel que físicamente se encuentra lejos, como a continuación se aprecia (ver tabla 7).

Tabla 7*Despersonalización de las redes sociales virtuales*

	¿Has tenido conversaciones por medio de alguna red social virtual que termine en discusión?	¿Las redes sociales virtuales te han servido para afrontar problemas personales o sentirte mejor al estar atravesando una mala situación?	¿Has sufrido acoso o agresiones por medio de redes sociales virtuales?
Respuesta	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
Sí	50.0	41.8	25.9
No	50.0	58.2	74.1

Uno de los elementos con mayor presencia en las respuestas de los docentes es que las redes les permiten tener una comunicación más precisa y rápida, pero no menos importante para el ámbito académico es poder acceder a recursos como libros, noticias, videos, etcétera, así como difundir ideas y opiniones, lo que no sólo aplicaría con colegas sino con toda su red de contactos (ver tabla 8).

Tabla 8

Consideras que las redes sociales virtuales te han llevado a:

Respuesta	Porcentaje
Tener relaciones cálidas e inmediatas	3.2
Estar expuesto a críticas y agresiones	1.3
Difundir ideas y opiniones	24.1
Acceder a recursos como libros, noticias, videos, etc.	32.9
Tener una comunicación más precisa y rápida	31.6
La injerencia de desconocidos en asuntos personales y laborales	0.6
Recibir contenidos con carácter erótico	0.0

Específicamente, en el ámbito laboral la comunicación con compañeros suele ser empleando ambos medios: comunicación personal y redes sociales. Esto habla de la diversificación de patrones de interacción laboral, aún entre migrantes digitales, no sin dejar de señalar que una proporción mínima de docentes refirió únicamente la comunicación por medio de redes (ver tabla 9). Por último, algo destacable fue que los docentes, en su mayoría, no consideran que las redes sociales sean un distractor de las actividades laborales, mientras la proporción de los que consideran que los dispositivos electrónicos desvían la atención de los alumnos es más del doble. De aquí se puede inferir la idea de un uso diferente entre alumnos y docentes, que referiría la percepción de un uso inadecuado por parte de los alumnos, no así por parte de docentes (ver tabla 10).

Tabla 9

La comunicación con los compañeros de trabajo generalmente es:

Respuesta	Porcentaje
Por medio de las redes sociales virtuales	3.2
En persona	45.2
Ambas formas	51.6

Tabla 10

¿El uso de las redes sociales virtuales ha ocasionado que te distraigas de tus actividades laborales?

Respuesta	Porcentaje
Sí	17.8
No	82.2

Conclusiones

El uso de redes sociodigitales entre docentes prevalece con fines de comunicación, no han transitado a esquemas de interacción más compleja, prueba de ello es que las redes más empleadas son WhatsApp y Facebook, mientras que otras redes diseñadas especialmente para compartir imágenes o videos en tiempo real, no tienen un empleo generalizado, ni siquiera Twitter que está diseñada para la emisión de mensajes cortos que pueden ir acompañados de archivos GIF, encuestas, fotos o videos.

Podría interpretarse que los docentes aún tienen una percepción negativa del uso de recursos virtuales, un porcentaje significativo de estos cree que distraen la atención de los alumnos y que han despersonalizado y disminuido la cercanía emocional con amigos y familiares. No obstante, los propios docentes aportan datos que pueden ser entendidos como una muestra de uso impregnado de contenidos personales. Aun así, no se ha encontrado un uso vinculado a la gestión del conocimiento.

En el plano laboral no consideran que el uso de estas redes tenga consecuencias negativas para la interacción que mantienen con compañeros ni en el cumplimiento de sus tareas, al contrario, los ha llevado a tener acceso a recursos como libros, noticias o videos, así como tener una comunicación más diversificada, sin necesidad de hacerlo en persona. En síntesis, lo más cercano al empleo de redes en lo educativo es la interacción que sostienen con colegas y la circulación de materiales académicos.

Un elemento sustancial que se puede derivar de esta investigación es que, debemos reflexionar acerca de la inexistencia de condiciones favorables para educar a las niñas, los niños y los jóvenes en el uso de las TICCAD. Sin pretender que los docentes asuman una nueva función, ahora también educar a sus alumnos en el uso de esas, ni que deban ser expertos en la materia, la primera tarea de los centros escolares tendrá que ser educar a los propios docentes para que cambien su percepción sobre las redes sociodigitales. El desarrollo de habilidades tecnológicas, por sí solo, no es suficiente para que se lleve a cabo un uso responsable y sano de las redes, la dimensión actitudinal y la emocional tienen un alto peso sobre la forma en que se interactúa en la realidad virtual.

Por lo tanto, si los docentes mantienen una percepción negativa de estas

redes, su actitud seguirá siendo de rechazo o reticencia ante su presencia en las escuelas, así, cualquier avance en las habilidades tecnológicas de los alumnos no podrá rendir frutos al encontrar condiciones adversas entre docentes. Entonces, mientras los docentes y directivos mantengan una actitud de rechazo, sumado al desconocimiento de las propias redes en las que interactúan los alumnos, estos no podrán estar al tanto del comportamiento de sus alumnos en las que interactúan los alumnos, estos no podrán estar al tanto del comportamiento de sus alumnos en el ambiente virtual, en la prevención del ciberacoso, ni en el uso responsable y seguro de las TICCAD.

Referencias

- Cáceres, M. D., Díaz, P., García, F., García, M. L., López, M., y Nuñez, P. (2010). "Construcción social de la realidad en los nativos digitales: una revisión teórica desde la perspectiva narrativa y el hipertexto", *Prisma social*, Vol. 4, pp. 1-21.
- González-Stephan, B. (2006). "¡Con leer no basta! Límites de la ciudad letrada (La cultura de las exposiciones)", *Revista Iberoamericana*, Vol. 72, Núm. 214, pp. 199-225.
- Knight, Ch. y Kaye, L. (2016). 'To tweet or not to tweet?' A comparison of academics' and students' usage of Twitter in academic contexts, *Innovations In Education And Teaching International*, Vol. 53, Issue 2, pp. 145-155.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura en la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Minakata, A. (2009). "Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción", *Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 32, pp. 1-21.
- Valenzuela, R. (2013). "Las redes sociales y su aplicación en la educación", *Revista Digital Universitaria*, Vol. 14, Núm. 4. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/index.html>.
- Warnick, B., Bitters, T., Falk, Th. y Kim, S. (2016). "Social Media Use and Teacher Ethics". *Educational Policy*, Vol. 30, Issue 5, pp. 771-795.

Educación en las universidades de hoy para el mañana

Education in colleges from today for tomorrow

Sonia Yadira Águila Camacho

Doctora en Humanidades: Por la Universidad Autónoma del Estado de México

Adscrita a la Universidad Isidro Fabela, México

Contacto: syadira.aguilac@gmail.com



Recepción: 05/11/2018

Aceptación: 08/01/2019

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Y1LiuX47>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/Y417XLiu>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar en torno a la educación en las universidades de hoy y su proyección en el futuro con base en consideraciones de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum y del pensador francés Edgar Morin. Se toman en cuenta sus propuestas, porque con los conceptos Ciudadanía del mundo y Era planetaria dibujan ya una idea de lo que es deseable para la educación del mañana. En este escrito, pues, se analiza lo que ésta implica para las escuelas superiores respecto a la persona que forman y a la sociedad en la que adquieren sentido. En el texto se sostiene la idea de pensar el futuro en relación al presente, por eso se concluye mencionando que el estudio de los autores mencionados se conecta, además, con algunas líneas que dibuja la Unesco en documentos emitidos desde finales del siglo pasado pensando en el escenario futuro, en el que es trascendente la armonía entre lo diferente y la plenitud humana, por lo cual se señala: formar al individuo como ciudadano del mundo o prepararlo para la era planetaria es fundamental para la educación del futuro.

Palabras clave: Educación del Futuro, Ciudadanía del Mundo, Era Planetaria, Universidades.

Abstract

This article aims to reflect on education in today's universities and its projection in the future based on the evaluation of the American philosopher Martha Nussbaum and the French thinker Edgar Morin. Their proposals are taken into account, because with the concepts of World Citizenship and Planetary Era they already draw an idea about what is desirable for

tomorrow's education. In this paper, then, he analyzes what this implies for higher schools regarding the person they form and the society in which they make sense. The idea of thinking about the future in relation to the present is maintained in the text, which is why it concludes by mentioning the study by the affected authors, and it is also connected with some lines drawn by Unesco in documents issued since the end of the last century, thinking about the future scenario, in which the harmony between the different and the human fullness is transcendent, for which it is pointed out: training the individual as a citizen of the world or preparing him for the planetary age is fundamental for the education of the future.

Key words: Education of the Future, World Citizenship, Planetary Era, Universities.

Introducción

Discurrir sobre la educación superior de hoy implica vislumbrar la educación del futuro, pues éste guarda los objetivos trazados por ella, pero también en el presente se halla la fuente de lo que esperarían las generaciones del mañana: dada la problemática actual que recubre a las instituciones educativas, a las sociedades y al panorama global, es posible preguntarse por las directrices que guiarán el proceso de formación en las universidades. No obstante, al referirse al porvenir, se tiene conciencia de que las posibilidades son infinitas.

La preocupación por el futuro es manifiesto, la ciencia y la tecnología se revolucionan a cada momento lo mismo que las sociedades; al respecto, se vuelve importante la mirada de las humanidades. Por eso, la intención de este artículo no es predecir lo que acontecerá en el ámbito de la educación a futuro, sino reflexionar en torno a algunos elementos importantes que con base en los enfoques de *Capacidades y Pensamiento Complejo* de Martha Nussbaum y Edgar Morin, respectivamente, pueden ayudar para afrontar el mañana. El nexo entre ambos pensadores se encuentra en la idea de un individuo en consistencia con un todo, por lo que se le exige que tome conciencia de su responsabilidad en los problemas actuales y en cómo debe asumir un compromiso con aquello a lo que se enfrentará en un futuro, pero además, se le pide bosquejar lo que dejará a esas generaciones, por eso es importante pensar en el presente ligado con lo que puede acontecer.

En primer término, se traza la línea del pensamiento de Nussbaum. Aquí se presentan elementos esenciales para comprender parte de su propuesta dirigida al desarrollo humano y su enfoque de las capacidades humanas.

A pesar de que, en su texto *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* presenta una mirada detenida sobre la educación, en este trabajo se toma como eje rector su libro publicado en 2012 *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo sostenible*, pues de él se toman algunas cualidades que es deseable desarrollar en el individuo para alcanzar algo más que la plenitud, la llamada *ciudadanía del mundo*.

En cuanto a Morin, se explicita el vínculo que guarda con la Unesco, no sin analizar en qué consiste su paradigma del pensamiento complejo a partir de los tres principios que postula a lo largo de su obra, además se expone lo que implica para el autor pensar en el mañana. En este apartado se desglosan ideas de su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, se toman de aquí las premisas esenciales que guían a uno de los conceptos más importantes del autor, *la era planetaria*.

En las consideraciones finales se abre una línea para exponer lo anterior en conexión con la propuesta de la Unesco –ligada a otro paradigma que surge hacia finales del siglo XX, la *transdisciplinariedad*. Se diserta sobre lo anterior con la intención de mostrar que, desde una mirada humanista, se anhela pensar para la educación del mañana con base en ideas como *vivir juntos, inclusión, libertad, diálogo y diferencias*.

Nussbaum: Educar para ser ciudadano del mundo

Los problemas de hoy conciernen a la ciudadanía en su conjunto, se trata de cuestiones que la afectan por entero y de la misma manera requieren su completa implicación, a ella le es exigible pensar la obligación y el compromiso desde un marco diferente al del grupo social, nación o región, pues se trata de algo total, no parcial: la humanidad. Ésta no es la suma de las partes, tampoco resulta de ensanchar los límites de las sociedades, ya que cada una de éstas tiene particularidades y rasgos característicos que las distinguen de las demás; también tienen sus propias necesidades y ante ello emplean distintos recursos. Por otro lado, a cada individuo se le demanda perfilar sus acciones hacia el bienestar de su círculo en sus distintas esferas. Se contempla entonces una doble ciudadanía: hacia el interior del grupo y hacia el todo del que este mismo forma parte. El filósofo francés Henri Bergson, escribe en 1939 *Las dos fuentes de la moral y de la religión*, obra en la que aclara los conceptos de sociedades abiertas y sociedades cerradas, de modo que al explicar los hábitos que las conforman, aclara la relación y diferencia entre parte y todo:

Cada uno [de los hábitos] responde directa o indirectamente a una exigencia social y en esa medida todos se apoyan mutuamente, formando un bloque. Muchos serían obligaciones pequeñas si se presentaran aisladamente. Pero forman parte de la obligación en general y este todo, que debe ser lo que es a la suma de las partes que lo integran, confiere a su vez a cada una de ellas la autoridad global del conjunto. Lo colectivo viene así a reforzar lo singular, y la fórmula «es el deber» triunfa sobre las dudas que nos podrían asaltar ante un deber aislado. A decir verdad, no pensamos de un modo explícito en una masa de obligaciones parciales, acumuladas, que compondrían una obligación total. Quizá ni siquiera se trate aquí de una verdadera composición de partes. La fuerza que una obligación recibe de todas las demás es más bien comparable al soplo de vida que cada célula aspira, indivisible y completo, del fondo del organismo al que pertenece como elemento. La sociedad, inmanente a cada uno de sus miembros, tiene exigencias que, grandes o pequeñas, no por ello expresan menos, cada una de ellas, el conjunto de su vitalidad. (Bergson, 1996, pp. 5-6)

Tomamos lo anterior para señalar que los deberes globales no se piensan como conjunto de deberes individuales ni regionales, tampoco conforman un agregado de problemas rezagados –aunque se agravan y complejizan en tanto la humanidad avanza y se torna compleja. La totalidad entendida como lo global, no expresa, en este sentido, una idea aritmética, no implica sumar para entenderla, más bien cada acción, por pequeña que sea, puede tener repercusiones más allá de la escala social.

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum plantea una ciudadanía para el mundo como respuesta a los problemas que envuelven a la humanidad entera: la desaparición de ecosistemas, el calentamiento global, las nuevas tecnologías en las ciencias de la vida y en la comunicación, la migración, la pobreza o la sobrepoblación explicitan el vínculo entre sociedades e individuos y manifiestan la urgencia de hacer visible dicha relación a través de esfuerzos conjuntos para atenuar o resolver tales preocupaciones. De este modo, la pregunta que ella tiene como central en su enfoque de las capacidades, a saber, ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona?, puede llevarse más allá del plano individual para trazar un compromiso con la trama social. Sin embargo, se recuerda que para la autora esa capacidad no refiere sólo a cualidades específicas del individuo, sino se complementa con las oportunidades creadas para el desarrollo de las mismas. Por eso explica:

Las instituciones educativas del mundo tienen una tarea importante y urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aún más heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos del planeta (...) hasta hace poco nunca habíamos intentado abarcar las principales naciones y regiones de modo sistemático, tratando a todos por igual. Y aunque el conocimiento no garantiza la buena conducta, la ignorancia es casi una garantía de lo contrario. (Nussbaum, 2010, pp. 114-115)

El individuo tiene capacidades que desarrollar, pero a las universidades les corresponde posibilitarlas, en este sentido, la pregunta hecha por la filósofa envuelve las posibilidades de la persona en consonancia con las oportunidades brindadas por las instituciones.

Los fines de la profesión pueden ser diversos, comprende tanto los particulares como los sociales, se aspira a ella con interés de un desarrollo económico o por la idea rectora de un bien común, pero también se presenta como un horizonte de realización de las capacidades de una persona, por esto la profesión enmarca un modo de ser: la educación en las universidades es más que un medio para alcanzar poder, riqueza o reconocimiento, implica la formación de hábitos y costumbres de la persona con una proyección social; más allá de la obtención de un grado, implica la libertad humana, la posibilidad de ser y la de responder a las aspiraciones del espíritu humano. No obstante, las instituciones se erigen desde la homogeneización, no consideran los rasgos particulares de los individuos —el perfil de egreso o los sistemas de evaluación dan cuenta de ello—, dan por supuesta la condición física, psíquica, cognitiva, biológica, cultural y religiosa de la persona. Las sociedades no siempre impulsan el desarrollo de las capacidades desde una idea de justicia, en ocasiones obstaculizan su realización, hay un desequilibrio. Pero no sólo las instituciones tienen este desafío, también lo tiene el propio individuo, a él le corresponde cuidar de sí y potenciar sus virtudes.

Por lo anterior, y retomando la pregunta de Nussbaum, se exige que la universidad y el universitario se pregunten por aquello que son capaces de hacer y de ser para el futuro. En la capacidad de hacer están implícitos la puesta en práctica de conocimientos y el uso de recursos materiales, tecnológicos y humanos para la formación del individuo. La capacidad de ser, en cambio, no contempla algo determinado ni acabado, más aún cuando se trata de algo

que se vislumbra para un mañana; al tratarse de algo incierto, se propone un ejercicio constante de análisis al interior en diálogo con el exterior, se pide replantear sentidos, significaciones, roles y directrices, dados los cambios constantes que se suscitan, pero que a su vez, producen las instituciones y los individuos.

Se puede bosquejar la sociedad del futuro, se pueden trazar los ejes que regirán a esas generaciones, sin embargo, la espontaneidad es el sello distintivo de la vida, siempre se puede suscitar algo imprevisto para lo que no se está preparado, por lo que la capacidad de ser propende y devine también de esa indeterminación: “aun cuando se tratara de una inteligencia sobrehumana, no sabría decir adónde iremos a parar, puesto que la acción en marcha crea su propio camino, crea igualmente en gran parte las condiciones en que se realizará, y de este modo desafía todo cálculo” (Bergson, 1996, p. 377). Lo anterior alude la idea de la libertad, pero con ella no se quiere decir que no puede haber una intención, o que en el caso de la educación su futuro sea una cuestión azarosa; por el contrario, las universidades pueden dibujar ese escenario con trazos de lo pasado y lo presente, pero ante lo no previsto, la capacidad de recrearse –no de improvisar– será trascendente para enfrentar tales circunstancias.

El enfoque de las capacidades de Nussbaum también apela a lo mismo, la autora explica:

Promover capacidades es promover áreas de libertad, lo que no es lo mismo que hacer que las personas funcionen en un determinado sentido. Por consiguiente, el enfoque de las capacidades se aparta de toda una tradición en economía que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso que se pueda hacer de ellas. Las opciones son aquí libertades y la libertad tiene un valor intrínseco. (2012, p. 45)

En afinidad con lo anterior, la educación no se impone, no puede ser obligatoria, tampoco el modo en que se profesará, el abanico debe permanecer abierto a las ciencias, las tecnologías, las artes o las humanidades, de aquí la crítica hacia sociedades que determinan el rumbo de la educación de manera unilineal. Eliminar planes de estudio de humanidades o artes, o dirigirlos con un sesgo implica predeterminedar los alcances del individuo y fijar límites a sus capacidades.

Entonces, el fondo que recubre esta mirada de la educación no enmarca las ideas de desarrollo, sustentabilidad, calidad de vida o decrecimiento, en cambio apela a la dignidad en tanto la libertad humana no se franquee. Por eso la filósofa norteamericana propone potenciar diez capacidades, o superar ese umbral, para aspirar a una vida digna de vivirse: *vida, salud física, integridad física, sentidos –imaginación y pensamiento–, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno*. A continuación se retoman algunas de éstas.

En torno a la vida, disciplinas como la Filosofía y la Bioética pueden ayudar a plantear preguntas como ¿Qué es vivir con dignidad?, ¿bajo qué circunstancias la vida se reduce de manera que no sea posible vivirla con dignidad?, o ¿cuál es el sentido de llevar los esfuerzos de la medicina a prolongar la vida? Pero la vida forma un binomio conceptual con la muerte, de ahí la importancia de educar en temas como muerte digna o voluntades anticipadas. Estos no son tópicos que interesen especialmente a la formación en ciencias de la salud o en leyes, pues constituyen una realidad que toda sociedad enfrenta de manera directa o indirecta dados los constantes avances de la tecnología en las ciencias de la salud; incluso la falta de información básica incide en la autonomía de la persona para tomar decisiones, cuestión importante para lo individual, pero también para definir el rumbo de la humanidad.

La vida acontece con problemas como las guerras, la pobreza, el bullying, la migración, la trata de personas y la locura, plantear el sentido de la vida es fundamental, pues en consideración con la vida digna, serán exigibles oportunidades para trascender las circunstancias mencionadas. La vida se puede ver sobrepasada por la rutina, la enfermedad, o créditos hipotecarios, y reducirse a una función específica, a una especie de mecanización –producir o respirar, por ejemplo. No es completo deber de las universidades formar en este sentido, pero es posible que orienten sobre la búsqueda de una vida que merezca vivirse.

Respecto a potenciar los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las universidades tienen una responsabilidad insoslayable, pues concierne a recursos que deben emplear en su quehacer de educar a la persona. Es deseable que las instituciones se ocupen, a través de distintos portales, de que el individuo pueda llegar al conocimiento. Las artes y la Literatura se tornan esenciales, en este sentido. Se sostiene, como en el caso de la Filosofía y la Bioética que no son saberes exclusivos de una élite, las artes no deben

representar el privilegio de algunos grupos, su formación no debe enmarcarse en torno a la idea de especialización; por el contrario, pueden constituir un principio o medio para el conocimiento. Así, se muestran estas posibilidades, sobre todo para formar ciudadanos:

Las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de la ciudadanía. Como el propio Alexander Meiklejohn, el distinguido sabio constitucional y teórico estadounidense de la «democracia deliberante» estableció hace cincuenta años, argumentando en contra de un oponente que había negado la importancia política del arte: el pueblo de Estados Unidos necesita de las artes, precisamente porque será llamado a votar. (Nussbaum, 2005 p. 118)

La imaginación no sólo conduce a lugares o circunstancias insospechados, consigue poner a la persona en esa circunstancia y asumir el papel de los personajes involucrados. Con “Antígona” de Sófocles el lector puede situarse en el papel del guardián para librarse de un mal, o para condenar a otro más (Sófocles, 2015); o en el de Antígona e Ismene para cumplir con un deber moral o con un decreto impuesto (Sófocles, 2015). Esta capacidad también representa la posibilidad de que el individuo se abra a nuevas disciplinas para ampliar su enfoque de la realidad. Mitos, cine, teatro, poesía, arquitectura, escultura, pintura y danza, contienen más que una expresión o interpretación del autor sobre la realidad, desde su mirada acercan al espectador a la misma, son canales por los que se introduce a la Historia, a la Medicina, a la Psicología, al Derecho, entre otros. Por ejemplo, Mangieri (en Tornero y Miquel, 2014) presenta un diálogo profundo entre la teoría psicoanalítica y el arte de la cinematografía a partir de *Spellbund* de Hitchcock. Dado lo anterior, se entiende que el conocimiento debe tejer un conjunto, cada disciplina conforma un elemento en la urdimbre de la educación.

Desarrollar la imaginación y el pensamiento es un principio para que la persona pueda interesarse en visitar bibliotecas, conciertos, museos, teatros y galerías no sólo con el fin de cubrir un deseo, placer o necesidad, sino para contemplar, apreciar, comprender, interpretar y valorar aquello que se le presenta. Aunado a esto, Nussbaum anuncia su importancia para comprender otras culturas, pues las artes antes mencionadas –y los lugares que las guardan– acercan a otros modos de pensar y vivir, a cosmogonías que pueden hacer comprender lo distinto y, en esencia, *al otro*. Propelen, entonces, una actitud de apertura, respeto y tolerancia hacia lo diferente.

Sobre las emociones, la OCDE (2015) las tiene como una competencia esencial que se debe educar para el éxito económico de una sociedad. No obstante, desde el enfoque de la filósofa norteamericana, esa capacidad consiste en poder sentir apego por cosas y personas. El ser humano siente, está en relación con los otros y despierta apego por ellos: las cosas y las personas significan algo en su vida y de igual modo busca ser significativa para ellas. Las emociones también determinan la conducta y guían decisiones o juicios acerca de lo que le rodea. Las palabras y los gestos están cargados de emotividad, pueden expresar alegría y amor, lo mismo que resentimiento o desprecio, por eso cabe pensar en cómo canalizar esos estados, cómo manifestarlos o frenarlos para evitar efectos en detrimento de los otros. ¿De qué manera puede intervenir la universidad para que la persona no vea frustradas sus emociones? ¿Cómo puede potenciar esta capacidad para la plenitud del individuo? Estas interrogantes se plantean a modo de desafío para la educación del mañana, pues más allá de que en las escuelas se puedan despertar las emociones desde la pedagogía que se implementa, con esta capacidad se piensa en la relación del ser humano con los otros, pues la violencia, el crimen, la xenofobia, o el maltrato animal lo mismo que la solidaridad guardan estrecha relación con lo que exalta al alma, como el odio o la compasión. La Veterinaria no se podría comprender sin el amor y cuidado hacia los animales no humanos —emociones que despiertan ya el interés por esas formas de vida y a pensar en el modo de vivir juntos, a ser inclusivos y a orientar acciones hacia ello.

Nussbaum expone su enfoque de las capacidades como una teoría de justicia social, para ella el término *capacidad*, como ya se mencionó, involucra tanto la acción del individuo, como la de los gobiernos o instituciones: sin las oportunidades que éstos puedan brindar los esfuerzos del individuo poco podrían germinar. A las escuelas le son exigibles recursos materiales para la educación del presente y del futuro, pero los fondos resultarían estériles si no los destinan para tal fin; de igual modo sucedería con la apertura de bibliotecas o teatros, las escuelas pueden posibilitar el desarrollo de las capacidades necesarias para su aprovechamiento, si no se crea la oportunidad, toda la responsabilidad de su aprovechamiento recaería en el individuo, pero entonces la escuela dejaría de cumplir esa función, lo cual también le restaría razón de ser. La propuesta de esta reflexión es llevar el concepto de capacidad al ámbito de la educación, pensarla desde el binomio universidad-individuo. A la primera se le demanda dar ocasión para el desarrollo de dichas cualidades, al segundo que ejerza su libertad para potenciar sus virtudes. El

reto es de gran magnitud, pues en cuestión de justicia implica pensar en las distintas condiciones de cada individuo:

Los niños con deficiencias mentales han sufrido una marginación y una estigmatización aún peor que la de algunas personas con graves deficiencias físicas. Muchos de ellos eran relegados a instituciones que no realizaban ningún esfuerzo para desarrollar su potencial. Y todavía se les trata como si no tuvieran derecho a ocupar el espacio público (...). En el terreno de la educación es donde se han dado las carencias más graves. (Nussbaum, 2007, pp. 202-203)

Estos y otros grupos –dadas las diferencias por su condición migratoria, física, cultural o de lengua– han visto menguado su proyección en las universidades y escuelas superiores, de modo que las exigencias son altas, pues por mucho tiempo se ha pospuesto la justicia en este sentido.

Morin: Educar para la era planetaria

Edgar Morin es un pensador francés conocido por su propuesta del *pensamiento complejo*, expuesta de manera especial en su *Introducción al pensamiento complejo*. La premisa que sostiene esta obra es que la realidad es compleja, por lo tanto debe pensarse de la misma manera; esto denota que se ha hecho de forma contraria. Complejo no es complicado, es un conjunto, algo en lo que dialogan distintos elementos; no divide, ni excluye, ni sintetiza, sino concilia, incluye y ensancha. Así, destacan los tres principios que sostienen y explican esa vuelta en la forma de pensar la realidad, a saber, *principio dialógico*, *principio de recursividad* y *principio hologramático*. Para explicar en este apartado los principios enunciados dentro del ámbito educativo es importante recordar que la educación es una puerta que abre al conocimiento, la columna que sostiene su construcción desde las universidades, escuelas superiores e institutos de investigación.

Con el primer principio se discute sobre cómo los contrarios dialogan entre sí dentro y fuera de un sistema, aunque no en el mismo sentido.¹ Cada individuo tiene rasgos únicos –físicos, biológicos, psicológicos y culturales–, es múltiple, pero también es uno, el reto de la educación es entender, comprender, valorar y formar a la persona en esa multiplicidad y unidad. Además, lo complejo reside en lograr que, a pesar de las diferencias, la educación sea para todos, no para una parte de la sociedad. Respecto al segundo principio su autor

enuncia “un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 1990, p. 106). Se entiende que la sociedad, con sus avances y transformaciones determina el curso que deben tomar las universidades y sus académicos, pero al mismo tiempo éstos, en conjunto, aportan avances a la sociedad y definen cambios en ella. Las dos partes se sujetan de manera que una impacta en la otra ineludiblemente. El tercer principio implica que la parte se descubre en el todo y viceversa. Se dirá que la educación puede revelar el andamiaje completo del sistema en el que se inscribe, en otras palabras, revela rezagos o avances en cuanto a justicia, igualdad, equidad, calidad de vida, implementación de recursos tecnológicos, entre otros.

En el marco de la educación estas consideraciones señalan la necesidad de pensar los nexos entre los elementos de los distintos sistemas envueltos, a partir de aquí se comprenderá el término *planetarización* que más adelante se explicará. Además, envuelven ideas presentes a lo largo de la obra de Morin: pares de conceptos que el autor no separa, por el contrario, afirma entre ellos una especie de bucle, es decir, el paso de uno a otro; son elementos que se desprenden de la complejidad de la realidad y de enunciarla así. Entre ellos están: parte y todo, uno y múltiple, homogeneidad y heterogeneidad, orden y desorden.

Es importante que el pensamiento conciba la realidad que estudia como parte de un todo que compone con otras partes. Esa realidad es múltiple dadas las distintas miradas que se configuran sobre ella, pero es una en tanto es la referencia que da lugar a la ciencia, a la filosofía o al arte; dentro de ese mundo la riqueza de diferencias se encuentra en conflicto con una visión homogénea de ese. Sobre orden y desorden se entiende que el mundo está en constante cambio, por eso se producen alteraciones respecto al modo que se manifestaba, pero esas mismas traen consigo nuevos modos de ordenar el mundo, hay una auto-organización. La importancia de lo anterior se entiende en la diversidad cultural y en lo que sucede en torno a ella; esos conceptos opuestos adquieren sentido si se piensan para la comprensión del otro:

1 Morin no expone el debate referente a los principios lógico-aristotélicos de no-contradicción y tercero excluido. Esta discusión la retoma más bien el enfoque transdisciplinario de Basarab Nicolescu, el cual guarda relación con el pensamiento moriniano.

La incomprensión escolta las lenguas, los usos, los ritos, las creencias diferentes. Las diferencias entre códigos de honor según las culturas y los individuos suscitan trágicas incomprendiones. Por doquier, el etnocentrismo impide la comprensión de las otras culturas. Con la aparición y el desarrollo de las naciones modernas, nacionalismo y chauvinismos han exasperado las incomprendiones xenófobas, particularmente en tiempos de guerra (...). Los desarrollos del individualismo no pudieron superar verdaderamente las incomprendiones étnicas o religiosas, a pesar de la multiplicación de los encuentros y del cosmopolitismo creciente, el egocentrismo acumuló las incomprendiones de individuo a individuo, en el seno de una misma ciudad, en una misma familia, entre hijos, padres, hermanos y hermanas. (Morin, 2006, p. 122)

No obstante, se debe mencionar que para este pensador existe una incapacidad para plantear el escenario de las sociedades ulteriores, sobre todo, a partir del siglo XX donde los conceptos que sostienen el pensamiento científico son los de indeterminación, caos e incertidumbre, por eso menciona:

El siglo XX descubrió la pérdida del futuro, es decir, su impredictibilidad, toma de conciencia que debe ir acompañada de otra retroactiva y correlativa: la del que comprende que la historia humana ha sido y sigue siendo una aventura desconocida. Sería una gran conquista de la inteligencia poder, por fin, deshacerse de la ilusión de ser capaces de predecir el destino del hombre. El futuro es abierto e impredecible. (Morin, 2001, p. 107)

Pero detrás de estas afirmaciones también se entrevé que para comprender el futuro, hay que comprender el presente y, a su vez, el pasado: nuestra generación es producto de las anteriores –de todo lo acontecido, desde movimientos sociales, avances científicos, tecnológicos, posicionamientos políticos, omisiones, acuerdos, etcétera–, también en lo presente se encuentra ya el germen de transformaciones ulteriores. Respecto a los problemas futuros, Morin (s/a) plantea:

Así pues, el conocimiento del presente es necesario para el conocimiento del futuro, el cual es necesario, a su vez, para el conocimiento del presente. Se trata de decir, por tanto, que el conocimiento del pasado y

y que estos conocimientos son interdependientes: el conocimiento del pasado está subordinado al futuro. Nos hace falta, por tanto, abandonar el esquema simplificador aparentemente evidente pasado → presente → futuro, por la concepción compleja pasado ↔ presente ↔ futuro. (p.18)

Con lo anterior se ilustra la importancia de conocer pasado y presente para imaginar el futuro, esto es ineludible, no obstante, la aportación del pensamiento complejo se aprecia en el conocimiento que se exige en el sentido inverso, es decir, de lo futuro hacia lo pasado. De acuerdo con Morin estar en el presente no equivale a conocerlo, además, se puede desconocer el pasado tanto como para tener la incapacidad de bosquejar el mañana. Por lo cual, si se dibujan objetivos o intereses para el porvenir, entonces se podrá comprender la necesidad de dichos fines para el presente, se tendrá un conocimiento del presente a partir del futuro.

El pensador francés, también fue llamado por la Unesco a escribir sobre su apreciación de la educación del futuro siguiendo su construcción en la línea de la complejidad; así, surgen algunas estimaciones que plasma en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* en 1999. En este texto el autor expone siete paradigmas que deben cambiar para orientar la formación humana hacia la sostenibilidad, no expone siete disciplinas que se deban agregar a los planes y programas de las instituciones educativas, sino más bien aborda siete ideas rectoras sobre las que se debe fundar el conocimiento de las generaciones presentes para las futuras.

Uno de esos siete saberes refiere la *reducción y disyunción*. Respecto a esto su autor menciona:

“Hasta mediados del siglo XX, la mayoría de las ciencias obedecían al principio de reducción que remite el conocimiento de un todo al conocimiento de sus partes, como si la organización de un todo no produjese cualidades o propiedades nuevas en relación con las partes consideradas aisladamente” (Morin, 2001, pp. 56-57)

Esto ilustra la fuerte crítica del autor francés hacia la aparición de disciplinas que siguen una sola línea de estudio, que más allá de tejer el conjunto, separan cada vez más la realidad, pero que ya no proponen una vía para comprenderla dentro del todo que conforma. A esto se suma otra de las grandes críticas

al pensamiento sobre el que se ha construido el conocimiento, a saber, la separación sujeto-objeto fundada en Descartes, quien en sus *Meditaciones* propone un paradigma que separa la sustancia pensante de la material. Esa distinción entre materia y espíritu representa un eje rector en el pensamiento occidental que separa al sujeto de la realidad que conoce.

Ciencia o Filosofía miran la realidad desde sus propias lógicas, pero siempre al margen del sujeto, lo tienen como elemento que puede turbar la apreciación de las cosas. Queda por preguntar cómo sería un conocimiento en el que se inscriba no sólo la racionalidad, sino también la sensibilidad o la intuición. Para conocer se pueden despertar múltiples recursos de la condición humana –imaginación, creatividad, emoción– pues son una fuente del conocimiento que comprende la riqueza del quien conoce. Separar estos canales de la condición humana, implica la llamada disyunción y reducción en la educación, es como apelar sólo a la racionalidad y soslayar otras cualidades que se pueden integrar en esos procesos, pero con este señalamiento se pide al individuo desarrollar esa capacidad de relacionar los elementos que le aporta cada una de sus percepciones intelectuales o sensitivas, en esa medida también podrá tejer los conocimientos que adquiere a lo largo de su formación con el contexto que los envuelve. Si la razón no es suficiente para entender y comprender los problemas de ahora, entonces puede abrir nuevos portales para hacerlo. En medio de un mundo configurado por la razón, que todo lo mide, traza una lógica y exige comprobaciones, parece que la imaginación se adormece.

La *falsa racionalidad* es otro de esos saberes necesarios para la educación en el que se denuncia la prevalencia de la tecnología en los diferentes campos del conocimiento, de manera que configura una inteligencia con enfoque mecanicista, en otras palabras, hay una imposibilidad de pensar lo vivo como tal; a cambio, el sujeto al disertar sobre la realidad se piensa separado de ella misma. Aquí se encuentra la falsa racionalidad, pues es una que no alcanza a ver los problemas en profundidad, tampoco vislumbra los daños que esto trae consigo, la creencia de que la tecnología envuelve la respuesta a los males de la humanidad es un ejemplo de ello. Por eso para el autor también es importante *enseñar la condición humana y la identidad terrenal*. Se ha insistido en que la realidad es una, aunque se trate de manera fragmentada y fuera de un marco histórico, social o cultural. Por eso, no se puede dar por supuesta la condición de lo humano, debe situarse en el universo y contextualizarse, no separarla de su medio para comprender sus necesidades y posibilidades. En *Educación para la era planetaria* se afirma:

El objetivo de la educación de la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo. Sin embargo, no es posible comprender el porvenir de una sociedad-mundo, que implica la existencia de una civilización planetaria y una ciudadanía cosmopolita, sin comprender el devenir de la planetarización de la humanidad y el desafío de su gobernabilidad. (Morin, Ciurana y Motta, 2006, pp. 78-79)

La planetarización en este sentido consiste en la toma de conciencia de esa unión y en esa apertura para una vida donde las culturas no se separan, sino se interconectan dentro de la historia de la Tierra. Por eso, se trata de una propuesta que va más allá del cuidado de la persona o de la humanidad, trasciende las fronteras sociales, culturales y temporales, el sentido es la totalidad que se configura con cada uno de estos elementos. De acuerdo con el pensador francés la condición humana tiene una cualidad cósmica, física y terrestre: es parte del cosmos que se expande, se sujeta a la luz solar y constituye una especie dentro de un ecosistema. La educación debe poner especial atención a la relación entre las concepciones de unidad y diversidad, así, Morin introduce la idea de *era planetaria* con la intención de desentrañar el tejido que tanto señala la complejidad. Dicha idea revela la falta de un único centro capaz de organizar el conocimiento de la realidad, por el contrario vislumbra un pensamiento policéntrico capaz de comprender el movimiento entre unidad y diversidad. Las universidades en este sentido, están llamadas a proyectar en sus planes y en la práctica un conocimiento donde las disciplinas se interrelacionen para aprender a vivir juntos, dado que no es fácil si no cambia del paradigma de reducción al de inclusión.

Se presentan las posturas de Nussbaum y Morin sobre la educación, pues se sostiene que entre ellos existen consideraciones que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura también contempla. Sobre la perspectiva de las capacidades humanas la filósofa norteamericana menciona su parentesco con los derechos humanos en su texto *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. En cuanto al pensador francés, destaca la relación que guarda con la organización mencionada desde sus textos *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* y *Educación en la era planetaria*. La Unesco, en la *Declaración y Programa de Acción de Viena* (2013) contempla una idea de educación con perspectiva de los derechos humanos; la idea central es que, a través de ella se intente establecer la defensa de la paz, la justicia, la tolerancia y la libertad.

Pero esta premisa se complementa con las medidas tomadas para la protección y realización de los derechos de grupos vulnerables como los de niños, indígenas, mujeres y personas con capacidades diferentes. Al respecto, para las instituciones –incluidas las universidades– esto sigue representando un reto más que afrontar, no es posible enseñar a vivir juntos, si esto no tiene realidad en ellas, si se siguen trazando divisiones o señalando diferencias sin los puntos de igualdad. Por eso se entiende que la educación no sólo es un medio para la realización de otros derechos y horizontes, sino que se debe incluir en los programas institucionales lo referente a paz, justicia, democracia y tolerancia. Los planteamientos al respecto no son exclusivos de la formación en Ciencias Sociales o Humanidades, al buscar una proyección social y humana esas consideraciones deben ser parte de toda formación profesional.

La Unesco también conviene con una educación del futuro fundada en el proyecto de transdisciplinariedad representado y desarrollado por el físico rumano Basarab Nicolescu hacia finales del siglo XX. Pero es sabido que este proyecto guarda completa afinidad con los postulados del pensamiento complejo antes ya mencionados. En 1997 miembros de la Organización llevaron a cabo el congreso “¿Qué universidad para el mañana?” en Locarno, Suiza, en él se discutió sobre la dirección que debía seguir la educación para la universidad del futuro y surgieron algunas ideas bajo el título *Declaración y recomendaciones del Congreso internacional ¿Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad*. Para entonces ya se había celebrado el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad (1994), el cual dejó un documento con los principios básicos de dicho paradigma, la llamada Carta de la *transdisciplinariedad*. Ambos documentos se encuentran bajo la firma de Nicolescu, por lo cual el primero de ellos se encuentra en completa consonancia con el segundo. Se entiende entonces que se haya planteado un proyecto para las escuelas del mañana en el que se incluya la visión que supere lo multi, inter y disciplinario.

Consideraciones finales

Incorporar a las universidades lo expuesto por Nussbaum y Morin implica tejer los distintos saberes, pero además, mirar lo que hay entre, a través y más allá de las disciplinas científicas y de los grupos socio-culturales. Esta urdimbre es importante, ya que con esto las universidades responderían a la educación integral de la persona según los cambios estrepitosos y complejos

de la sociedad. La *Declaración* de Locarno contempla explícitamente: “que se haga todo lo posible para hacer penetrar el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad dentro de las estructuras y los programas de la Universidad del mañana” (CIRET, 2012). Sobre esto, la pregunta ineludible es ¿cómo lograrlo en la época de la especialización y la división? El pensamiento disciplinario penetra todas las estructuras del pensamiento y de las universidades, se requeriría de formadores para la formación con esas consideraciones.

Este proyecto se vislumbra con el auxilio de la tecnología, sobre todo, con el de la cibernética. Por eso, en respuesta a la pregunta anterior se recomienda que a través de internet se implementen cursos, seminarios y talleres que mantengan a las universidades –estudiantes, profesores, investigadores y administradores– en constante formación desde los conceptos de estas propuestas, hasta talleres de investigación conformados por científicos, poetas, músicos y artistas. Todo lo expuesto se condensa para buscar un diálogo entre culturas, y entre ellas y la Naturaleza para exigir a la sociedad un nuevo orden, pues la apertura del conocimiento se acompaña de una actitud de tolerancia hacia lo distinto. Esto manifiesta responsabilidades éticas con las que los ciudadanos del presente deben cumplir para con generaciones presentes y para con las que les sucederán. Se afirma: el cambio de paradigma revela un cambio de actitud y convivencia.

Referencias

- Bergson, H. (1996). *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. Madrid: Tecnos.
- CIRET. (1997). *Declaración y recomendaciones del Congreso internacional ¿Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad*. Recuperado de <https://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca7sp.php>.
- Morin, E., Ciurana E. y Motta R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (s/a). *¿Hacia dónde va el mundo?* (s/p): Paidós.

- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Naciones Unidas (2013). *Declaración y Programa de acción de Viena*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- OCDE. (2015). “Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales” Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/ceri/skills-for-social-progress-executive-summary-spanish.pdf>.
- Sófocles. (2015). *Tragedias*. Madrid: Gredos.
- Tornero A. y Miquel Á. (2014). *Cine, literatura, teoría: aproximaciones transdisciplinarias*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

El desarrollo de la persona en la práctica de la Filosofía para niños

The development of the person in the practice of Philosophy for children



Minerva Gutiérrez Sánchez

Doctora en Humanidades: Ética

Contacto: minervagts@yahoo.com.mx

Recepción: 17/10/2018

Aceptación: 20/12/2018

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Y1LiuX47>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/L1iY7u4X>

Resumen

Nuestros objetivos son delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de filosofía para niños. Reconocer elementos importantes de la filosofía para niños que pueden ser aplicados en las aulas. Explicar por qué el desarrollo de la persona es un elemento importante a considerar en la educación actual y en qué conste éste. Para finalizar, buscaremos dar respuesta a la pregunta ¿hacia dónde esperamos que tiendan los niños si aplicamos el desarrollo de la persona y cómo pueden hacerlo? La metodología conlleva un trabajo de investigación en los principales libros de filosofía para niños y en los de filosofía conjuntamente, retomamos perspectivas de autores como Paul Ricoeur, María Zambrano y Emmanuel Mounier, así como de filosofía para niños como Ann Sharp y Rodolfo Rezola, por lo tanto, el método se basa en la interpretación, comprensión y acción que denota el círculo hermenéutico Gadameriano. Para finalizar podemos decir, si bien individuo y persona generalmente los percibimos de una manera indiferenciada, hay diferencias sustanciales entre ellas. Pues mientras el primero busca un crecimiento desde la individualidad, el segundo se desarrolla en interacción con el mundo y la comunidad que lo rodea. El nacimiento de la persona requiere de una educación, pues no se da por generación espontánea, pues es necesario desarrollar una conciencia que genere la capacidad de actuar y cambiar el medio. Dentro de la filosofía para niños se busca la formación del niño desde la comunidad, las comunidades de investigación permiten al alumno participar, escuchar, proponer, hablar, en relación con los otros.

Palabras clave: Filosofía para niños, Individuo, Persona, Formación, Comunidad.

Abstract

Our objectives are to define what we mean when we talk about philosophy for children. Recognize important elements of philosophy for children that can be applied in the classroom. Explain why the development of the person is an important element to consider in the current education and in which it consists. Finally, we will seek to answer the question, what do we hope children will tend to if we apply the development of the person and how can they do it? The methodology involves a research work in the main philosophy books for children and philosophy jointly, we take up perspectives of authors such as Paul Ricoeur, María Zambrano and Emmanuel Mounier as well as philosophy for children such as Ann Sharp y Rodolfo Rezola, therefore the method it is based on the interpretation, understanding and action that denotes the Gadamerian hermeneutical circle. Finally we can say that although individual and person generally perceive them in an undifferentiated way, there are substantial differences between them. Well, while the first seeks growth from individuality, the second develops in interaction with the world and the community that surrounds it. The birth of the person requires an education, since it does not occur by spontaneous generation, since it is necessary to develop an awareness that generates the ability to act and change the environment. Within the philosophy for children, the formation of the child is sought from the community, the research communities allow the student to participate, listen, propose, speak, in relation to others.

Key words: Phylosophy for children, Individual, Person, Formation, Community.

Introducción

Podemos decir que la sociedad actual está en un punto de quiebre importante, es decir, el rumbo que decida tomar y las acciones a llevar a cabo afectarán de manera trascendental a las generaciones futuras. Problemas sociales actuales como la falta de valores, los contaminantes y la extinción de algunos ecosistemas se dan a causa de sociedades enfocadas en el individualismo y la producción en masa. Sin duda, un elemento fundamental que alimenta a la estructura social es la educación, por lo que intentamos darle énfasis en este aspecto si lo que buscamos es transformación social y una reflexión que permita de alguna manera redireccionar nuestro actuar.

La filosofía para niños es una propuesta novedosa que desarrolla el pensamiento crítico, creativo y ético en los alumnos, de manera que puede contribuir sobremanera a las necesidades que se requieren en la

educación actual. Por ello es importante analizar los fundamentos éticos que la sostienen, pues desde ellos podremos comprender la importancia de desarrollarla dentro y fuera de las aulas. En este punto sabemos que los fundamentos pueden ser muchos, y dedicarnos a todos ellos sería un trabajo extendido, por ello nos dedicaremos concentradamente a uno de los principales conceptos del que la filosofía para niños se ocupa: la persona.

En este artículo reconocemos la filosofía para niños como una propuesta firme y consolidada que busca el desarrollo de la persona integral, esto es, su intención fundamental se encuentra en la formación humana en su complejidad y no solamente en el adiestramiento de habilidades prácticas individuales. Para lograr dicho reconocimiento recurrimos a clarificar nuestro concepto sobre la persona y cómo se desarrolla desde la mirada filosófica de Paul Ricoeur, María Zambrano y Emmanuel Mounier. No nos limitamos a considerar la filosofía para niños como un proyecto creado por Matthew Lipman en 1970, lo tomamos como un movimiento educativo amplio y reconocido que busca hacer filosofía en las aulas desde diversos espacios, formas y materiales, para lograr una transformación en las raíces que constituyen al ser humano, por lo que persigue una transformación social. Este artículo tiene por intención recuperar a la filosofía como parte importante de la formación del ser humano.

Diferencia entre individuo y persona

Generalmente indiferenciamos a los individuos de las personas, sin embargo, existen especificaciones importantes entre ambas. En un primer momento buscaremos reconocer cuáles son estas distinciones, enseguida expondremos por qué la educación debe tender a hacia la formación de la persona y no solamente del individuo.

El individuo es unidad íntegra frente a otras unidades desde un marco de referencia, puede ser un ser vivo, animal o vegetal, perteneciente a una especie o género. Se considera independiente de los demás, movable, cambiabile y cuantificable, aislada y particular. La individualidad se mira desvinculada de todos y todo, por tanto, se reconoce a sí misma como centro de toda finalidad, tiende a desarrollarse en un ambiente egoísta y ególatra. Al buscar el crecimiento de sí misma se separa de la comunidad y declara ser resultado de su propio esfuerzo, sin deberle nada a la sociedad. La ruptura con los

lazos sociales, las herencias históricas y culturales es el quebrantamiento con la búsqueda de sentido y la memoria; no atribuye significación a su ser, por lo tanto, ni a su actuar ni pensar. Se deja guiar por la masa informe. “Ciertamente es que un individuo de una especie cualquiera, animal, vegetal y aun mineral, es ya un todo subsistente, indiviso en sí mismo y distinto de todo lo demás” (Jacques Maritain, 1936, p. 26).

La individualidad hace que una cosa de la misma naturaleza que otra difiera en la misma especie y género, esto es lo que hace que una cosa de origen compartido difiera de otra. Vemos así de inmediato que las ideas de división, oposición y separación están ligadas a la de individualidad. Sin embargo, nosotros no vivimos como entes separados en totalidad, por el contrario, siempre guardamos un vínculo de relación con otros, pues compartimos objetivos, anhelos, ideas e intenciones; podemos decir que en la misma intención buscamos ser mejores personas y sociedades, por ellos es importante tomar en cuenta que la formación humana debe considerar no sólo al individuo separado, sino a la persona en su complejidad. ¿Es posible la transformación de un individuo? ¿El individuo aislado puede transformarse en persona? De ser así, ¿cómo podría lograrlo?

El nacimiento de la persona se da cuando el individuo reconoce su relación consigo mismo, con los otros y lo otro. La persona tiene una forma de relacionarse, de ver el mundo, los objetos existen a medida que los ocupa o existen en su mundo:

La persona -sigue diciendo Scheler- se da sólo donde se da un poder hacer por medio del cuerpo y precisamente un poder hacer que no se funda sólo en el recuerdo de las sensaciones ocasionadas por los movimientos externos y de las experiencias activas, sino que precede al obrar efectivo”. (Abbagnano, 1980, p. 911)

El hombre es persona en cuanto realiza tareas que lo definen en relación con los demás. Relacionarse con los demás y lo demás es el inicio de la conversión del individuo a persona.

Persona no es lo mismo que individuo, este último es un ser aislado, busca crecer desde sí hacia sí; en cambio, la persona es una construcción lenta, pausada y consciente del ser humano en relación con lo que la rodea.

La formación que tienda a la construcción de mejores seres humanos requiere poner énfasis en los procesos, no solamente en los resultados.

Para Mounier, a la persona no se le puede atribuir una definición rigurosa, es una experiencia íntima que lo entiende como ser único e irrepetible; la realización de cada ser humano es diferente por ser unidad en sí mismo. Mientras el individuo es separación, la persona es integración: el primero se identifica consigo mismo sin reconocer diferencias, la segunda sabe que es ella a causa de reconocer que existe un mundo exterior distinto. Si bien, entre ambos hay notable diferencia, cabe aclarar que no son figuras opuestas entre sí, más bien, el individuo puede llegar a ser persona. Para Mounier, ésta acude a un llamado, es decir, no nace, sino busca serlo, es el resultado de un esfuerzo por la realización de alcanzar a ser un humano a imagen y semejanza de Dios.

La persona es presencia en sí misma, descubre cualidades en ella que le permitirán alcanzar su realización, no es el retorno hacia sí de una manera aislada, sino el reconocimiento de sí misma tomando en cuenta todo lo que le acontece, la dialéctica interior y exterior que nos comprende: cuerpo, lenguaje, forma de vida con los demás. La capacidad reflexiva nos puede ayudar a atender el llamado, pues no es sólo el reconocimiento de lo vivido, sino sugiere relacionarlo con lo que nos rodea:

La persona es presencia en sí misma, lo cual implica capacidad de reflexión y de meditación; es presencia ante el mundo, lo que implica conocer el universo y dominarlo por el trabajo o transformarlo en el arte y la poesía; la persona es presencia ante los demás, capaz de amar. Finalmente es presencia ante Dios capaz de oración y de adoración. (Mounier, 2002, p. 412)

La formación de la persona tiene un fundamento ético en el reconocimiento del otro; sólo podremos descubrir un “yo”, si antes hemos descubierto un “tú”. La persona surge de un encuentro dialéctico con el otro donde ambos se reconocen como personas y dan cabida a la construcción de un mundo juntos, se abre a los demás, la comunidad y las instituciones. Su formación tiene que ver con el reconocimiento de saberse seres pensantes y sintientes en relación. Es portadora de una conciencia, por tanto, reconoce desigualdades y jerarquiza prioridades, relaciona lo necesario y omite lo innecesario; acepta o rechaza lo que le es dado. Los animales se adaptan al medio en el cual nacen, la conciencia, en cambio, permite a la persona significar el mundo, reconocer lo que es más grande que él.

Esta conciencia posibilita reconocernos como seres falibles, fallamos en nuestra misión como humanos, pero tenemos la capacidad de reflexionar y corregir. La autocorrección es fundamental en nuestro proceso vital, permite sabernos únicos en nuestras aspiraciones y anhelos, a la vez, semejantes en nuestras necesidades y condición humana, concientizar estos elementos da apertura a la reciprocidad, aunque nos reconocemos diferentes podemos complementarnos con las aportaciones de otros. Además, existen necesidades que sólo pueden llevarse a cabo en correspondencia: amar y ser amado, respetar y ser respetado, vivir y convivir. Esta reciprocidad permite reconocer al otro como semejante, por tanto, con un valor propio por el hecho de ser persona.

Angélica Sátiro nos recuerda la importancia de llevar este proceso:

La cuestión es que si partimos de la condición humana podremos tener en cuenta a los humanos reales (imperfectos, incompletos y finitos) para lograr que, a través de un proceso educativo, puedan crearse a sí mismos, proyectarse como personas mejores” (Rodolfo Rezola (Ed.), 2012, p. 234).

¿Cómo se puede educar para ser persona? ¿Cómo contribuye la filosofía para niños en dicho proceso?

Para María Zambrano la educación debe tender a la construcción de mejores seres humanos, pues únicamente de esta manera se podrá constituir una auténtica democracia, por tanto, formar sociedades conlleva la necesidad de educar a los individuos para llegar a ser personas. La educación es una transformación del individuo egoísta y ensimismado hacia un ser que se reconoce integrante de una comunidad. “Si se hubiera de definir la democracia podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cual no sólo es permitido, sino exigido, el ser persona” (Zambrano, 1988, p. 133).

La formación del individuo y de la persona no sucede en la misma dirección, mientras la primera busca destacar al individuo en un sistema de competencia como el mejor entre muchos individuos con los que no está relacionado, la segunda es más compleja porque requiere la presencia de los otros, su educación necesariamente se da en un ambiente de cooperación mutua en el que los miembros se saben unidos por un vínculo amoroso. La educación es la formación no sólo del individuo como unidad separada, como un alumno más con un número, determinado por calificaciones cuantificables

de manera piramidal; es importante considerarlo como un ser en crecimiento, con capacidad de desarrollar sus potencialidades desde diversos aspectos: su historia, tradiciones, cultura, significados.

Para Zambrano, el hombre, a diferencia de los animales, tiene la capacidad de modificarse y cambiar el medio en el que se encuentra. El animal o la planta no pueden modificar su entorno, sólo viven o mueren en el medio determinado donde nacen, su sobrevivencia depende de la adaptabilidad a ese medio. El hombre cambia, además, construye el medio ambiente donde vive; tiene la opción de moldear, hasta cierto punto, un futuro “(la generación que siga) será portadora de una diferencia, pues se ha encontrado con una realidad diversa de la que sus mayores habían encontrado. Y al ser ellos distintos de algún modo, introducirán inevitablemente una variación” (Zambrano, 1988, p. 124).

El hombre trasciende y escapa de la sociedad en que vive, de no ser así sólo existiría una sociedad como medio ambiente sin cambios ni transformaciones, pero existen diversas culturas y una historia. El ser humano puede trascender el tiempo y el espacio que habita mediante la reflexión. El tiempo obliga a reflexionar cuando hay un desgarramiento del ser, la reflexión surge en la irrupción de la cotidianidad y nos obliga a buscar respuestas. Sólo la persona puede unir y separar el tiempo, puede hacer un vacío en él para pensar y seguir adelante.

Desde el recuerdo puede traer el pasado al presente para explicarse lo ocurrido, puede dejar el pasado y prever el futuro. El hombre siente la necesidad de sacrificarse y seguir los patrones de su pasado hasta el momento en que duda, y la perplejidad rompe toda inercia, porque en la profundidad hay un desconocido clamando por ser diferente al hombre pasivo anterior, encuentro que da lugar a la formación de la conciencia... lugar originario de la persona.

La persona advierte el futuro no como repeticiones de actos pasados, sino como remedio a los errores y condiciones acontecidos, vislumbra un porvenir; se abre al mundo para sentirse parte de lo que acontece y de lo que el otro es: construye una conciencia. No es un objeto al que se le pueda condicionar y prever, al contrario, es un sujeto que se abre a la infinitud, por lo cual, es indómito. Puede vislumbrar mejores formas de vida a partir de la reflexión de los errores del pasado, toma conciencia porque reconoce en el tiempo elementos que le hacen mejorar su humanidad, se sabe un ser histórico.

Sólo la persona con conciencia histórica puede sacrificarse a sí misma, ir en contra de su individualidad en pos de un valor comunitario. En el ejercicio de la libertad por sacrificar la individualidad hacia un beneficio común, nace la persona; se hace en el ejercicio de la conciencia y la libertad.

Convivir quiere decir saber y sentir que nuestra vida, aun en su trayectoria personal, está abierta a la de los demás, no importa sean nuestros próximos o no; quiere decir saber vivir en un medio donde cada acontecer tiene su repercusión, no por inteligible menos cierta; quiere decir saber que la vida es ella también en todos sus estratos sistema. Que formamos parte de un sistema llamado género humano por lo pronto. (Zambrano, 1988, p. 16)

En la formación de la conciencia, de reconocer el mejor camino de la humanidad se hace uso de la libertad y se forma a la persona. La convivencia es condición esencial de la persona porque se encuentra íntimamente vinculada con los demás seres humanos y con lo que la rodea. La persona es una dialéctica entre el individuo y comunidad que se encuentra en constante movimiento gracias a la capacidad creadora. Toda creación, invento o pensamiento viene de un sujeto individual por medio de la creación se revierte a la comunidad.

El desarrollo de la persona en la formación de la filosofía para niños

Cuando hablamos del desarrollo de la persona buscamos generar una tendencia de desdoblamiento del individuo para llegar a ser persona, desplegar el potencial tanto del individuo aislado como de la persona en relación con lo que le rodea, el desdoblamiento de un ser consciente de su capacidad de actuar y transformar el mundo en el que vive.

La educación no debe limitarse al reconocimiento de la organización social, es necesario buscar una transformación desde los vínculos medulares que nos unen como seres humanos; crear las condiciones para el nacimiento de la persona. Tarea ardua en nuestra sociedad que busca la masificación de individuos sin compromiso y sin afirmación “la ausencia de lazos y la falta de radicación no nos hacen libres, sino los vínculos y la integración” (Han, 2016, p. 16). La lentitud que pone atención a la mirada del otro, a su voz, sus silencios, la equivocación y su corrección son elementos necesarios en la formación de la persona.

Dentro de la filosofía para niños se busca la formación de la persona, no del individuo, la cual es un proceso más complejo porque implica elementos cognitivos y también el desarrollo de una conciencia sintiente, es decir, los alumnos se saben seres pensantes y sintientes en relación con los demás y el mundo que los rodea. La construcción de comunidades en el área escolar es un campo propicio para la discusión de conceptos y valoraciones sobre lo que se puede considerar mejor o peor, bello o feo, viable o no viable, etcétera.

El desarrollo de la persona busca el reconocimiento del pensar, primero por ser una característica inmanente del ser humano, al mejorar nuestro pensamiento también lo hacemos como personas. El pensar no queda limitado a ciertas operaciones lógicas o cognitivas, busca concordancia con los demás aspectos que nos integran (físicos, emocionales, sociales). Tampoco implica tener conocimientos acerca de las funciones del pensar o sus características, sino es necesario el ejercicio y la experiencia de hacerlo, además es necesaria la búsqueda de un mejor pensar, es decir, la construcción de una estructura que permita pensar bien. Filosofía para niños pretende desarrollar el pensamiento para la formación de personas reflexivas y conscientes de sí mismas y de su entorno.

Para lograrlo, adquirir una habilidad no será suficiente pues igual de importante es cultivar las disposiciones que busquen el pensar mejor. Identificamos una reciprocidad entre habilidades y disposiciones, ya que adquirir las habilidades de pensar bien sin un marco ético de aplicación sería inconsistente; en igual medida sería si sólo se cultivaran las disposiciones sin habilidades, quedaría todo en meras intenciones. La filosofía para niños permite ejercitar ambas en la comunidad de investigación, de la conversación reflexiva y la práctica del diálogo de personas que quieren convivir; reconoce a sus integrantes como seres de pensamiento y, en ese sentido, como personas.

La formación de la persona desde la filosofía para niños parte de inculcar una disposición a la reflexión sobre diversos temas y conceptos filosóficos que implique el propio actuar y sentir. La formación en la comunidad de indagación es un espacio propicio para generar ambientes de reconocimiento del otro, aceptar correcciones de compañeros, contemplar puntos de coincidencia y diferencia, así como concientizar nuestra capacidad de modificarnos. Propone ambientes que permitan la equivocación y la autocorrección, desde los acontecimientos que el alumno vive y convive en el aula.

La filosofía para niños no pretende la formación de individuos sino de

personas que sean capaces de reconocerse a sí mismas como seres en transformación, así como admitir los vínculos con sus congéneres y con el mundo que los rodea. La formación de la persona en la filosofía para niños inicia con el reconocimiento de saberse seres de pensamiento con capacidad de diálogo y participación en la construcción del mundo en que viven. “Las personas son individuos pensantes y sintientes, y que piensan tanto autónoma como cooperativamente. Las personas -no las mentes-, los cuerpos o los sentimientos deben ser el foco de atención de toda enseñanza y de todo aprendizaje” (Ann Sharp, Laurance J. Splitter, 1996, p. 25).

La formación busca el desarrollo de la persona desde su complejidad individual y comunitaria. El desarrollo de la persona dentro del aula puede partir de cuestionamientos que nos invitan a romper con un pensamiento rutinario acerca de nuestra identidad ¿Qué significa ser persona? ¿Es posible sobrevivir en la individualidad? ¿Escoges quién eres? ¿Cuál es la diferencia entre una persona y otra? ¿Eres como los demás? ¿Qué significa crecer?

Desde la discusión de conductas morales la filosofía pretende, de una manera reflexiva y crítica, ejercitar la reciprocidad, porque en el intercambio de diferentes puntos de vista que incluso pueden llegar a ser opuestos se reconoce al otro que comparte experiencias, pensamientos, ideas y sentimientos. Ya no somos distintos por tener pensamientos diferentes, ahora nos reconocemos en igualdad de ser personas y en consecuencia con diferentes ideas.

La comunidad de indagación nos permite estructurar una comunidad a escala desde la cual podemos dialogar y tratar temas interesantes para los implicados. “El ambiente estructurado y formativo de la comunidad de indagación brinda a los niños una oportunidad para discutir y explorar temas de importancia en un contexto de confianza y respeto mutuos” (Ann Sharp, Laurance J. Splitter, 1996, p. 227). El ejercicio de plantear cuestionamientos que los niños tienen sobre el mundo en el que habitan y tratar de dar posibles soluciones siguiendo una investigación es una preparación para la formación de comunidades de diálogo capaces de resolver diversas problemáticas.

Es un espacio que permite la construcción de valores desde la reflexión y la indagación sostenida, abre así el panorama para encontrar principios universalizables por los cuales guiarse. Los valores son transmitidos de manera consciente e inconsciente por el medio social: la familia, la iglesia, escuela, etcétera; el niño no puede únicamente recibirlos y aceptarlos pasivamente necesita formarse criterios para valorarlos y decidir sobre ellos.

“El ambiente estructurado y formativo de la comunidad de indagación brinda a los niños una oportunidad para discutir y explorar temas de importancia en un contexto de confianza y respeto mutuos” (Ann Sharp, Laurance J. Splitter, 1996, p. 227).

La filosofía para niños en la comunidad de indagación fomenta el diálogo y el reconocimiento del otro y conlleva la formación de la persona que se sabe interactuante, actuante e integrante de un grupo, condición necesaria para la formación de comunidades democráticas.

Conclusiones

Para finalizar podemos decir que si bien individuo y persona generalmente los percibimos de una manera indiferenciada, reconocemos características importantes en cada uno que los distan: el individuo es una unidad particular distinguible por sus características físicas y diferenciables importantes con otros, es un ser particular que puede ser un objeto o un animal; en cambio, la persona es un ser que se encuentra en relación con un todo, es capaz de transformarse y transformar su entorno e historia.

El nacimiento de la persona comienza desde la reflexión del sí mismo, y de reconocerse en relación con el mundo que la rodea, por tanto, en la conciencia de comprenderse con la capacidad de actuar y cambiar ese medio, sobre todo cuando no es favorable para su crecimiento. El desarrollo de la persona se hace en paralelo con el de nuestras relaciones con los otros; implica reconocer en el otro la capacidad de participar, proponer y argumentar en igualdad de condiciones a las propias, por ser partícipe y afectado en la comunidad. Esta última es parte fundamental para la construcción de la persona, pues en ella el individuo cobra conciencia de ser persona, de encontrarse rodeado con otros y construir con ellos.

Dentro de la filosofía para niños se busca la formación del niño desde los grupos, las comunidades de investigación permiten al alumno participar, escuchar, proponer, hablar, en relación con los otros. Por ello la consideramos una propuesta viable para el desarrollo de la formación de la persona en un ambiente escolar y no escolar, pues en ella se reconoce al ser humano como un ser capaz de asimilar datos, además de actitudes, sentimientos y formas de ser que se ponen en juego y que pueden ser modificables desde la conciencia del niño.

Educar en filosofía, dentro de la filosofía para niños, implica educar una actitud de disposición en la que nos reconocemos como seres con capacidad de transformación, porque continuamente nos autocorregimos y nos autoformamos con los otros. La transformación de individuos a personas implica el ejercicio constante de participar y actuar en la sociedad en la que vivimos, para ello se requiere desarrollar las capacidades de escucha, comprensión, diálogo, entre otros elementos que la filosofía para niños ejercita de manera firme y decidida, por tanto, también se da el desarrollo de la persona.

Referencias

- Abbagniano, N. (1980). *Diccionario de Filosofía*. México: F.C. E.
- Sharp, A. Laurance J. Splitter. (1996). *La otra educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Han, B.-C. (2016). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.
- Maritain, J. (1936). Obras breves de Jaques Maritain. *La distinción entre persona e individuo* (pág. 26). Buenos Aires: JM. [Recuperado en noviembre de 2019].
- Mounier, E. (2002). *El personalismo, antología esencial*. Salamanca: Sígueme.
- Rezola R. (Ed.). (2012). *Otra educación es posible*. Barcelona: Laertes.
- Zambrano, M. (1988). *Persona y Democracia*. Barcelona: Anthropos.